

Implementación de competencias clave en el aula de clarinete de las enseñanzas profesionales de Música

Jorge Rodríguez-Izquierdo

Universitat de València. España. <https://orcid.org/0000-0003-4292-6904>

José-Salvador Blasco-Magraner

Universitat de València. España. <https://orcid.org/0000-0001-8937-5842>

Ana-María Botella-Nicolás ^a

Universitat de València. España. <https://orcid.org/0000-0001-5324-7152>

^a Profesora titular del departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Contacto para la correspondencia: Avenida de Tarongers, 4 – Valencia 46022, España. C/e: ana.maria.botella@uv.es

Artículo original. Recibido: 25/05/2023. Revisado: 16/10/2023. Aceptado: 31/10/2023. Publicación avanzada: 18/12/2023. Publicación: 02/01/2024.

Resumen

INTRODUCCIÓN y OBJETIVO. La normativa estatal española de las enseñanzas profesionales de música no contempla las competencias clave como elemento vertebrador, lo cual conlleva una educación alejada de las pedagogías modernas. Por ello, la presente investigación propone una intervención competencial en un conservatorio profesional.

MÉTODO. Se elabora un plan de acción que emerge de una programación curricular cuya referencia a las competencias clave es nula. No obstante, tras la combinación de los contenidos con una metodología y evaluación competencial que propicia un aprendizaje autorregulado, se confecciona una intervención para el alumnado de clarinete de enseñanzas elementales y profesionales siguiendo la metodología de investigación-acción.

RESULTADOS y DISCUSIÓN. Los resultados obtenidos demuestran que la confección competencial es apropiada en la clase instrumental. Por tanto, aunque muchas programaciones didácticas no tengan esta concepción, el profesorado podría implementar las competencias en el aula.

CONCLUSIONES. Como conclusión, convendría que el profesorado elaborara proyectos educativos que promovieran prácticas musicales constructivas centradas en el alumnado, al igual que el resto de los currículos. Por ello, y a la espera de una necesaria actualización del marco normativo que regule las enseñanzas de música, es necesario que se entienda la importancia del potencial educativo de este corte competencial.

Palabras clave

didáctica competencial, educación musical, investigación-acción, conservatorio, clarinete.

Referencia recomendada

Rodríguez-Izquierdo, J., Blasco-Magraner, J. S., y Botella-Nicolás, A. M. (2024). Implementación de competencias clave en el aula de clarinete de las enseñanzas profesionales de Música. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(1), 1-16.

<https://doi.org/10.1344/reire.42928>

© 2024 Los autores. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Títol (català)

Implementació de competències clau a l'aula de clarinet dels ensenyaments professionals de música

Resum

INTRODUCCIÓ i OBJECTIU. La normativa estatal espanyola sobre els ensenyaments professionals de música no recull les competències clau com a element vertebrador, la qual cosa comporta una educació allunyada de les pedagogies modernes. Per això, la present investigació proposa una intervenció competencial en un conservatori professional.

MÈTODE. S'elabora un pla d'acció que emergeix d'una programació curricular que fa una referència nul·la a les competències clau. No obstant això, després de la combinació dels continguts amb una metodologia i avaluació competencials que propicien un aprenentatge autoregulat, es confecciona una intervenció per a l'alumnat de clarinet d'ensenyaments elementals i professionals seguint la metodologia de recerca acció.

RESULTATS i DISCUSSIÓ. Els resultats obtinguts demostren que la confecció competencial és apropiada en la classe instrumental. Per tant, encara que moltes programacions didàctiques no tinguin aquesta concepció, el professorat podria implementar les competències a l'aula.

CONCLUSIONS. Com a conclusió, convindria que el professorat elaborés projectes educatius que promoguessin pràctiques musicals constructives centrades en l'alumnat, igual que la resta de currículums. Per això, i en espera d'una necessària actualització del marc normatiu que regula els ensenyaments de música, cal que s'entengui la importància del potencial educatiu d'aquesta orientació competencial.

Paraules clau

didàctica competencial, educació musical, recerca-acció, conservatori, clarinet.

Title (English)

Implementation of key competences in the clarinet course of the professional degree in Music

Abstract

INTRODUCTION and OBJECTIVE. The Spanish state regulations for professional music education do not consider key competencies as a backbone. This leads to an education that is far removed from modern pedagogies. Therefore, this research proposes a competency intervention in a professional conservatory.

METHOD. An action plan was developed from a curricular programme that does not refer to key competencies. After combining the contents with a competence methodology and evaluation that promotes self-regulated learning, an intervention was created for clarinet students in elementary and professional education following action-research methodology.

RESULTS and DISCUSSION. The results demonstrate that competency preparation is appropriate in instrumental classes. Therefore, although many teaching programmes do not cover this conception, teachers could implement the competencies in the classroom.

CONCLUSIONS. In conclusion, teachers should develop educational projects that promote constructive musical practices focused on students, as in the rest of the curricula. For this reason, pending a necessary update of the regulatory framework for music education, we should consider the importance of the educational potential of this section of competence.

Keywords

didactic competence, music education, action research, conservatory, clarinet.

1. Introducción

La finalidad de esta investigación es enriquecer la comunidad educativa que conforman las enseñanzas artísticas elementales y profesionales de música y la docencia de la especialidad de clarinete en España, actualizando su visión y renovando pedagogías, tal como reclama la educación musical actual (Ramírez y Rodríguez-Quiles, 2020). En línea con Pozo y Torrado (2006), los diseños curriculares de los anteriores planes de estudio se basaban en teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, muy básicas e ingenuas, de carácter únicamente interpretativo, que tan solo aseguraban la pericia como instrumentistas modélicos.

Sin embargo, el problema no solo radica en la legislación que lo regula, sino también en la propia comunidad educativa (Pozo et al., 2008). Como advierten Botella y Escorihuela (2018), el profesorado especialista de instrumento enfoca la clase y traslada sus conocimientos al alumnado tal como los recibió en el pasado. Por ello, la pedagogía tradicional desempeñada en los conservatorios de música españoles acarrea perjuicios en el alumnado emanados precisamente de una inadecuada praxis docente (Bautista y Fernández-Morante, 2020; Linero y Rodríguez-Quiles, 2022). Además, un gran porcentaje de los docentes de conservatorio es reacio a la innovación metodológica, manteniendo así pedagogías prácticamente obsoletas (Botella y Escorihuela, 2018). Por lo tanto, conviene elaborar una programación didáctica acorde a las actuales demandas del alumnado, ya que los textos actuales no son una descripción de la praxis docente sino un compendio de obras y estudios (Checa, 2009).

En este sentido, el currículo de las enseñanzas profesionales de música está regulado a nivel estatal por el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, en el cual no se concreta ninguna competencia. No obstante, existen autores que, posteriormente, las han incluido en su docencia. Ayala (2011), por ejemplo, defiende en su propuesta que en los conservatorios se llevan a cabo acciones que contemplan la totalidad de las competencias de la enseñanza obligatoria, y el texto de Zarzo (2017) ofrece diversas sugerencias para el desarrollo de cada una de ellas en el alumnado de las enseñanzas instrumentales de música. La intervención de Linero y Rodríguez-Quiles (2022) conecta los elementos epistemológicos y pedagógicos propios de las enseñanzas musicales con las competencias clave ofreciendo una formación horizontal y cooperativa en el aula colectiva elemental de un conservatorio.

Resulta especialmente relevante la tesis de Longueira (2011) al diferenciar el desarrollo de un tipo de competencias u otro según el grado educativo, ya que cada nivel tiene unos objetivos distintos. Dicha autora pone de manifiesto la necesidad de que el alumnado de enseñanzas elementales reciba una formación musical fundamentada en el desarrollo integral, llevando a cabo una educación más coparticipativa. Sin embargo, destaca que en las enseñanzas profesionales se ha de procurar un mayor tratamiento de las competencias profesionales, pero sin relegar el desarrollo de las competencias básicas.¹

2. Objetivos

La investigación tiene como objetivo general diseñar, aplicar y evaluar una intervención para desarrollar las competencias clave Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC) y Competencia Emprendedora (CE) a través de un aprendizaje autorregulado, en el aula de clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza (CPMZ). En cuanto a los objetivos específicos son los siguientes:

¹ Con la entrada en vigor de la LOE en 2006 se definen las primeras ocho competencias básicas. Posteriormente, en 2013, la LOMCE modifica el término *básicas* por *clave* y algunos autores continuarán empleando la primera denominación como sinónimo.

- Analizar el marco legislativo sobre el que se basan las enseñanzas de música.
- Identificar las necesidades y niveles de competencias clave (CPSAA, CC y CE) entre los estudiantes del aula de clarinete del CPMZ.

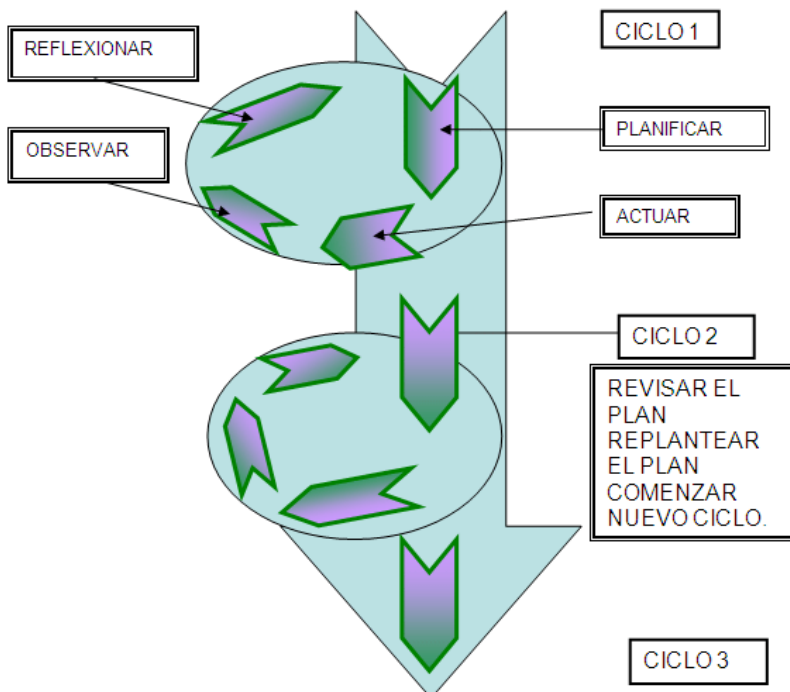
3. Método

El estudio se enmarca en la práctica social educativa y posee un corte cualitativo. Las diferentes acciones realizadas durante la investigación se fundamentan en la experimentación en el aula de clarinete.

En el campo educativo, la investigación-acción trata de mejorar las propias praxis educativas, el conocimiento de estas y su contexto (Carr, 1993). Esta metodología ofrece al docente la oportunidad de combinar los roles de profesor e investigador, consiguiendo desarrollar una mayor comprensión y conocimiento de su propia práctica docente, y favoreciendo, por tanto, la mejora de esta (Latorre, 2003). En la actualidad es una práctica consolidada (Elliott, 2000), habiéndose empleado en cantidad de estudios de varios países, en distintos niveles educativos, y también en conservatorios, entidad que ocupa el presente estudio.

Aunque existen diferentes modelos de investigación-acción, todos surgen del modelo matriz planteado por el psicólogo Kurt Lewin en 1946. A partir de este, Kemmis (1989) propuso un modelo de investigación-acción, para aplicarlo a la enseñanza, organizado en dos ejes —uno organizativo y otro estratégico— y dividido en cuatro fases (planificación, acción, observación y reflexión) para cada ciclo de acción como se verá en la siguiente figura. Este patrón radica en una espiral, constituida por varios ciclos, que comporta investigar y actuar siguiendo unas etapas establecidas: “elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente” (Latorre, 2003 p. 36). Dicho modelo ha servido de referencia en la presente investigación.

Figura 1
Fases de la investigación-acción propuestas por Kemmis (1989)



Fuente: Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2018).

Seguidamente, se presenta un ejemplo de investigación-acción llevado a cabo en las enseñanzas profesionales de música en conservatorios. El estudio se centró en implementar las competencias clave en el aula. La aplicación de la investigación-acción durante el diseño del plan de acción se llevó a cabo de acuerdo con las pautas que plantean Kemmis y McTaggart (1992). Dichas fases fueron las que se exponen en los siguientes apartados.

3.1. Planificación

El primer paso para diseñar la intervención consistió en revisar la programación didáctica del área de clarinete del CPMZ. En ella no se hace ninguna mención al término competencia, por lo que el desarrollo competencial del alumnado dependerá íntegramente de cada docente. Por lo tanto, para cumplir el objetivo del plan, se optó por trabajar sobre varios elementos del currículo, en concreto, sobre los contenidos, la metodología y la evaluación.

3.1.1. Contenidos y metodología

Para el transcurso de las sesiones, se consideró crear una batería de actividades y ejercicios *ad hoc* que pudieran modificarse y adaptarse a cada circunstancia. Este conjunto se basa en los contenidos de la programación didáctica del área y se aplicaron las estrategias de autorregulación que proponen Zimmerman y Martínez-Pons (1986) con el fin de propiciar una práctica efectiva, como se detallará en lo sucesivo.

A modo de ejemplo, en la siguiente tabla se muestra la propuesta competencial a implementar según los contenidos del primer curso de enseñanzas elementales (EEEE) formulados en la programación didáctica de aula y extraídos de la Orden de 3 de mayo de 2007 de Aragón.

Tabla 1

Contenidos y competencias para el desarrollo del método en el plan de acción

Contenidos de la programación didáctica del curso 1EEEE	Competencia clave
1. Ejercicios de respiración con y sin instrumento (notas tenidas controlando la afinación, calidad del sonido y dosificación del aire).	CPSAA
2. Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido.	CPSAA, CC
3. Práctica de escalas e intervalos controlando la emisión del aire en diferentes articulaciones.	CPSAA
4. Emisión del sonido en relación con las distintas dinámicas y alturas.	CPSAA
5. Desarrollo de la flexibilidad en los saltos, articulaciones, trinos, etc.	CPSAA
6. Práctica de conjunto con otros instrumentos para desarrollar la afinación, el ajuste y la precisión rítmica.	CPSAA, CC, CE
7. Entrenamiento progresivo y permanente de la memoria.	CPSAA
8. Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces.	CPSAA
9. Lectura a primera vista de obras o fragmentos sencillos.	CPSAA
10. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles: motivos, temas, periodos, frases, secciones, para llegar a través de ello a una interpretación consciente y no meramente intuitiva.	CPSAA, CC

Como se puede observar, se trata de unos contenidos basados únicamente en patrones procedimentales, a excepción del último, en detrimento de las dimensiones conceptual y actitudinal.

Según la teoría directa, en la clase instrumental de música, de naturaleza generalmente diádica, el estudiante se muestra como un recipiente vacío donde se incorporan los conocimientos que le transfiere el docente. Así, en esta idea implícita, ampliamente arraigada en los conservatorios, aprender es, por tanto, imitar al maestro (Pozo et al., 2020). Por ello, las actuales concepciones se centran en que este alumnado se considere responsable y autoconstrutor de su propia formación mediante pedagogías constructivas, dejando a un lado el aprendizaje basado en la repetición de patrones (Torrado y Pozo, 2008). En este sentido, hace más de un siglo que los pedagogos de la Escuela Nueva ya comenzaron a desarrollar técnicas en el campo de la ejecución instrumental —como, por ejemplo, los métodos educativos Suzuki o Montessori— con similares principios (Palacios, 1998). A su vez, parece existir una profunda interrelación en el estudio de los factores cognitivos-metacognitivos y motivacionales y su incidencia en el progreso académico y personal de los discentes como clave de un aprendizaje eficaz (Herrera et al., 2003). De acuerdo con Aramberri (2007), la adquisición de las competencias clave en las enseñanzas profesionales posee como objetivo central un aprendizaje autorregulado.

Por tal motivo, en el plan de acción se tuvieron en cuenta las estrategias de aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986). Con este fin, se puede considerar a un estudiantado autorregulador en tanto en cuanto es cognitiva-metacognitiva, motivacional y conductualmente, generador activo de su propio proceso de aprendizaje (McCombs y Marzano, 1990; Zimmerman, 1990).

En la siguiente tabla se exponen algunos supuestos empleados en la implementación del plan en el aula relacionados con las catorce estrategias, formuladas con base en la fundamentación anterior, que favorecen la práctica efectiva y la autosuficiencia del alumnado. Conviene aclarar que la finalidad del diseño no es validar las actividades esbozadas, sino utilizarlas como instrumento para cumplir con los objetivos propuestos.

Tabla 2

Categorías de estrategias de Zimmerman y Martínez-Pons (1986) y propuesta de adaptación a enseñanzas de música

Categoría de estrategias	Propuesta o supuesto en el plan de acción
1. Autoevaluación	Compruebo el trabajo para asegurarme de que lo hice teniendo en cuenta las anotaciones del profesor.
2. Organización	Sigo el horario realizado en clase con ayuda del profesor. Hago un horario de estudio adaptable (a circunstancia, periodo del año, etc.)
3. Gestión de retos	Voy aumentando progresivamente, en la medida de lo posible, el tiempo y/o frecuencia de estudio. Preparo concursos o pruebas de acceso.
4. Búsqueda de información	Antes de comenzar a tocar una obra, obtengo la mayor cantidad de información posible sobre ella para contextualizarla.
5. Toma y control de apuntes y notas	Me apunto los errores y la solución empleada que tengan lugar durante el estudio del instrumento en casa. Resolución de supuesto: si llegas al compás 17 y te equivocas, ¿qué harás y por qué?
6. Estructuración ambiental. Concentración	Me alejo de cualquier cosa que me pueda distraer (móvil, tableta, etc.) y me concentro en la práctica instrumental.
7. Disfrute	Si la práctica ha sido efectiva, me doy un capricho (película, cómic, helado, etc.)
8. Ensayo y memorización	Al prepararme las clases, trato de memorizar al menos una lección/estudio al trimestre.
9-11. Búsqueda de apoyo social entre sus significativos	Si tengo problemas con el estudio del instrumento (o cualquier otro aspecto), le pido ayuda a un igual, profesor o padre/madre.
12-14. Constancia	Cuando me preparo para un examen o prueba de clarinete, reviso mis apuntes y los del profesor para interpretar lo mejor posible.

3.1.2. Evaluación

El currículo exige hacer una evaluación continua. Sin embargo, estudios como el de González y Bautista (2018) demuestran que el método de la observación sigue dominando las programaciones. Asimismo, en la mayoría de los casos, no existe un registro sistematizado que recoja de manera longitudinal la evolución del alumnado (Pozo et al., 2020).

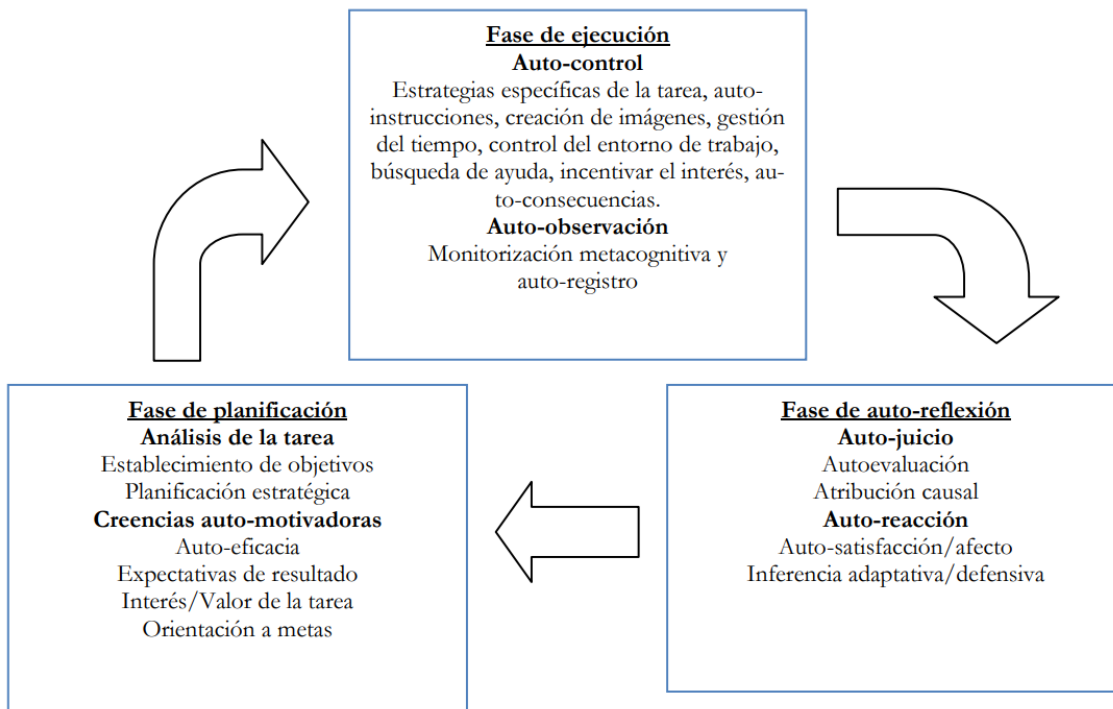
Por lo tanto, para la presente investigación, se consideró desarrollar un plan de acción de carácter competencial en el proceso de evaluación, debido a la importancia que esta posee en el aprendizaje del alumnado. Para ello, se optó por implementar dos tipos de evaluación: la autoevaluación y la coevaluación o evaluación entre pares.

3.1.2.1. Autoevaluación

La competencia personal, social y de aprender a aprender está directamente relacionada con la autorregulación y lo que Pozo et al. (2020) definen como metaconocimiento, que es la “capacidad de conocer y regular los propios procesos psicológicos para mejorar el aprendizaje” (p. 111). Empoderar al alumnado y hacerle dueño de su propio proceso de aprendizaje es fundamental en las enseñanzas musicales, sobre todo teniendo en cuenta que del cómputo total de horas que pasa estudiando con el instrumento, solo una hora es junto al profesor. Por ello, para el desarrollo de dicha competencia, se implementó el modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje revisado por Panadero y Alonso-Tapia (2014).

Figura 2

Fases y procesos del modelo cíclico de Zimmerman



Fuente: Panadero y Alonso-Tapia (2014).

3.1.2.2. Coevaluación

Teniendo en cuenta las líneas trazadas por el corte competencial, es fundamental preparar al alumnado para enfrentarse al mundo laboral y, por lo tanto, desenvolverse en entornos socio-musicales. Sin embargo, la naturaleza individual de la asignatura de instrumento limita considerablemente el fomento de las relaciones interpersonales, por lo que las competencias basadas en el ámbito social apenas se desarrollan durante las clases. Como solución a dicho inconveniente, se propuso la implementación de la coevaluación para situaciones en las que el alumnado coincide con sus iguales, como, por ejemplo, actividades colectivas, exámenes grupales o audiciones. Según Pizarro (2022):

Cuando tienes que explicar algo, te obligas a poner en orden tus conocimientos realizando un buen ejercicio de reflexión, por lo que la evaluación entre pares se convierte en una actividad reguladora interesante, que ayuda al alumnado a tomar conciencia de dónde se encuentra exactamente. (p. 87)

Por lo tanto, mediante esta técnica no solamente se trabaja la competencia cívica, sino que además incide en otras como la personal, social y de aprender a aprender.

Para el instrumento de evaluación donde se registró la retroalimentación expuesta por el compañero, se estableció como norma que debía ser mediante parámetros cualitativos, ya que, como aseguran Pozo et al. (2020), estas indicaciones “pueden ser mucho más ricas y potenciadoras del aprendizaje que la mera valoración numérica” (p. 388).

3.2. Acción

El estudio se llevó a cabo a lo largo de prácticamente un curso escolar, a excepción de las primeras semanas de este. La implementación se desarrolló tanto en las asignaturas individual y colectiva de instrumento, ambas impartidas una vez a la semana durante una hora cada una, como en las audiciones o pruebas grupales. Al mismo tiempo, la implementación se realizó respetando los contenidos propios del currículo de la asignatura de clarinete. En todos los casos, la evaluación se llevó a cabo mediante observación participante y tuvo en cuenta tanto autoevaluación como coevaluación. Por su parte, el profesor-investigador también realizó distintas evaluaciones del plan de acción al final de cada uno de los ciclos con el fin de conseguir de forma efectiva el objetivo propuesto.

3.3. Procedimiento de recogida de la información y técnicas de análisis de datos

Por una parte, se efectuó el análisis descriptivo de los datos adquiridos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en el diario del profesor y en el acta de evaluación (frecuencias, porcentajes y medias). Para estos análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 25.0.

Por otra parte, se empleó la observación participante como técnica de recolección de datos mediante el uso del diario del profesor. En él se dejaba constancia de los acontecimientos más significativos acaecidos durante las sesiones (Porlán y Martín, 1991) en relación con la categoría de estrategia y competencia implementada y su influencia en el rendimiento académico. Mediante esta técnica se pudo estar en contacto directo con el fenómeno investigado, lo que permitió conocerlo y analizarlo en profundidad (Latorre, 2003). Del mismo modo que en las demás fases, se procuró que la observación fuera lo suficientemente flexible como para poder recoger de manera organizada tanto los datos previstos como aquellos que surgían de forma inesperada, en línea con lo que proponen Kemmis y McTaggart (1992). Esta fase constituyó la base documental para la reflexión posterior, por lo que el control de la acción y la recogida de datos se llevaron a cabo de una forma sistemática y rigurosa.

Finalmente, con la reflexión se pudieron revelar los aspectos del plan de acción que no resultaron efectivos para la obtención del objetivo propuesto. Igualmente, esta brindó la oportunidad de constatar la nueva problemática surgida durante la implementación. Por tal motivo, y tal como manifiesta el proceso de la investigación-acción, se realizaron las mejoras pertinentes basadas en la reflexión, conformando así un plan de acción renovado dispuesto para ser aplicado en el siguiente ciclo de acción.

3.4. Participantes

Para la intervención, se tomó como muestra a los discentes del área de clarinete del CPMZ a los que se impartió clase durante el curso 2021-2022. Participaron 5 (36 %) mujeres y 9 (64 %) hombres con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años.

El conjunto del alumnado participante en el plan de acción implementado en ambas etapas, elemental y profesional, consta de un total de 14 sujetos repartidos equitativamente entre Enseñanzas Elementales (EEEE) y Enseñanzas Profesionales (EEPP). Asimismo, en las EEEE hubo 4 discentes de género femenino y 3 de género masculino, mientras que en las EEPP hubo 1 discente de género femenino y 6 de género masculino.

4. Resultados y discusión

4.1. Análisis descriptivos sobre las variables de información y de clasificación

4.1.1. Asignatura individual (EEEE y EEPP)

Por una parte, las notas de la primera evaluación en la asignatura individual de clarinete reflejaron un total de 14 estudiantes aprobados. Este alumnado, con una calificación igual o superior a 5 puntos, se compuso de 6 estudiantes que obtuvieron un 6, 5 que obtuvieron un 7 y, por último, 3 obtuvieron un 8.

En el caso de la segunda evaluación se obtuvo un conjunto de 13 estudiantes aprobados y 1 suspenso. Uno de los sujetos de 1EEEE decidió abandonar las enseñanzas de música pocas semanas antes de finalizar la evaluación. El alumnado aprobado se compone de 2 discentes con una nota de 5 puntos, 5 con 6 puntos, 2 con 7 puntos y 4 que obtienen un 8. Pese a haber un suspenso, se incrementa en una persona que logra ascender a un 8.

La tercera evaluación se cerró con un total de 12 estudiantes aprobados y 2 suspensos. Se sumó otro sujeto, de 1EEPP, que unas semanas antes de concluir el curso decidió finalizar, también, su relación con las enseñanzas musicales debido a una sobrecarga académica y el esfuerzo que ello le suponía. El estudiantado aprobado se desglosa en 2 discentes con una nota de 5 puntos, otros 2 con 6 puntos, 6 con 7 puntos y, para finalizar, 2 con 8 puntos.

4.1.2. Asignatura colectiva (EEEE)

Por otra parte, las calificaciones de la primera evaluación en la asignatura de conjunto de clarinete, cursada solamente en EEEE (7 discentes), fueron todas de aprobado. Concretamente, 2 lograron una calificación de 6 puntos, otros 2 de 7 puntos y, por último, 3 obtuvieron un 8.

En la segunda evaluación se generó un conjunto de 6 estudiantes aprobados y 1 suspenso (estudiante que abandonó los estudios). El conjunto de alumnado aprobado se compone de 2 alumnos con 7 puntos y 4 con 8.

Por último, la tercera evaluación concluyó de igual modo que la segunda, con 6 estudiantes aprobados y 1 suspenso. El estudiantado aprobado se desglosa en 3 discentes con sendas notas de 6, 7 y 8 puntos y, como novedad, 3 alumnos lograron ascender a los 9 puntos.

A continuación (tablas 3 y 4), se muestra la nota media y otros valores descriptivos de ambas asignaturas según evaluación para su posterior contraste.

Tabla 3

Descriptivos de las calificaciones de la asignatura individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Calificación IND 1.ª eval.	14	6	8	6,79	,802
Calificación IND 2.ª eval.	14	4	8	6,43	1,284
Calificación IND 3.ª eval.	14	1	8	5,86	2,248
N válido (por lista)	14				

Tabla 4

Descriptivos de las calificaciones de la asignatura colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Calificación COL 1ª eval.	7	6	8	7,14	,900
Calificación COL 2ª eval.	7	4	8	7,14	1,464
Calificación COL 3ª eval.	7	1	9	7,00	2,887
N válido (por lista)	7				

De los datos extraídos entre cada evaluación y asignatura y, como muestran las anteriores tablas, es evidente que la nota media, tanto en individual como en colectiva, desciende en mayor o menor medida en el lapso del curso durante la implementación del plan de acción. El motivo es debido fundamentalmente a dos hechos: el primero de ellos, como se ha mencionado, los abandonos durante el curso académico; en segundo lugar, los criterios de evaluación que se desprenden de la programación didáctica del centro que advierten como factores influyentes la asistencia regular a clases y ensayos y la asistencia y participación a las actividades complementarias que en cada curso se programen. Aún con todo, la concepción competencial en el aula es compatible con una programación didáctica articulada bajo un marco normativo que no contempla curricularmente este elemento (Ayala, 2011).

4.2. Análisis de contenido de los datos cualitativos

A continuación, se muestra la información extraída del diario del profesor (DP) durante la implementación del plan de acción al estudiantado de música. Asimismo, se presenta un análisis de las competencias clave trabajadas con base en las estrategias de aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986). Siguiendo a Cain (2013), la información presentada supone un conjunto de múltiples interacciones mostradas por una situación educativa específica, de una localización concreta en un momento particular y, por ello, no pueden considerarse universales.

4.2.1. Competencias Emprendedora y Personal, Social y de Aprender a Aprender junto a la Estrategia 7

DP (Antecedentes): El sujeto 2 (M.) se ha incorporado más tarde a las EEEE de lo que por normativa está estipulado. Tiene 11 años.

DP (19/01/22): Le he corregido una vez más la colocación de los brazos, la posición del labio inferior y la cabeza en general (mentón arriba). Recibe pautas sobre cómo solucionarlo en casa.

Sujeto 2 (22/02/2022): ¡Profe! Ya no pego los antebrazos a la barriga.

Investigador: Llevo unas clases fijándome y, efectivamente, has mejorado notablemente la posición corporal. ¿Has seguido mis consejos o ha sido cosa tuya?

Sujeto 2: A medias. He pensado que si lo hago bien después puedo leer un manga.

Investigador: Ah, ¿y no lo puedes hacer igualmente sin hacerme caso?

Sujeto 2: Sí, pero así tengo la conciencia tranquila.

4.2.2. Competencias Cívica y Personal, Social y de Aprender a Aprender

Sujeto 1 (S.) (28/04/2022) 1EEEE. 8 años [tras apuntarle para la próxima sesión una canción llamada "Danza rusa"]: Hoy en mi cole, los niños han jugado a los países y nadie quería ser Rusia.

Investigador: Vaya, ¿y sabes por qué?

Sujeto 2: No lo sé.

Sujeto 2 [Después de contextualizarla en el fenómeno bélico]: Normal, a mí tampoco me gustaría que me quitaran mis cosas.

4.2.3. Competencias Emprendedora y Personal, Social y de Aprender a Aprender junto a las Estrategias 1, 5 y 9

Sujeto 4 (C.) (Antecedentes) 12 años. 2EEEE. C también empezó más tarde en el conservatorio (debido a las plazas en años anteriores). Tiene muchas aptitudes, pero le cuesta prestar atención. Creo que estableciendo unas pautas mejorará.

Sujeto 4 (12/01/22): Profe, mi madre dice que me pasa algo en las notas "de arriba", me suenan mal y me pitan mucho.

Investigador: Vamos a ver. En navidad, ¿has trabajado los ejercicios de técnica como te expliqué? Pensando previamente la altura de las notas, cantándolas y, sobre todo, ¿utilizando la respiración diafragmática sin forzar la garganta?

Sujeto 4: Pues no, porque estoy acostumbrada a hacerlo de la otra manera.

Investigador: Sabes que esa no es la forma correcta. En clase lo trabajaremos así. El problema es que solo te veo 2 horas a la semana (individual y colectiva) para que te habitúes.

DP (26/01/2022, 09/02/2022): C sigue respirando incorrectamente.

Investigador (23/02/2022): C., el clarinete te suena súper bien, ¿te has dado cuenta? Y, sobre todo, ¿qué has hecho?

Sujeto 4: Pues he leído todo lo que me apuntaba las otras clases que tenía que hacer. Y... que quiero que suene bien. También le pedí a mi mamá [violinista] que me dijera qué sonido le gustaba más y eso...

4.2.4. Competencias Emprendedora y Personal, Social y de Aprender a Aprender junto a las Estrategias 3, 4 y 8

Sujeto 7 (D.) (Antecedentes) 12 años. 4EEEE y preparación para las pruebas de acceso a EEPP.

Investigador (26/05/2022): ¿Cómo ha ido la semana? ¿Qué tal el estudio, has cumplido el *planning*?

Sujeto 7. Más o menos. Me ha sobrado tiempo del destinado a la técnica.

Investigador: ¿Te ha sobrado? Eso es que los ejercicios te han salido bien enseguida, ¿no? ¿Qué has hecho con ese tiempo?

Sujeto 7. Pues le he dedicado más tiempo a memorizar la fantasía de Nielsen para la prueba de acceso.

Investigador: Perfecto. ¿Has buscado información sobre el compositor y la obra?

Sujeto 7: Eso no. No me ha dado tiempo.

Investigador: Queda pendiente para la semana que viene.

4.2.5. Competencias Emprendedora, Personal, Social y de Aprender a Aprender y Cívica junto a las Estrategias 3 y 6

DP (03/02/2022): clase colectiva con sujetos 2 y 4. Hoy ha sido el ensayo general previo a la actuación de mañana y he tenido que dejarlos solos unos minutos para hablar con una profesora. Tenían las directrices a cumplir para mejorar la interpretación de las tres canciones. Lo que ellos no sabían es que yo iba a estar hablando en el pasillo justo al lado de la puerta del aula. He comprobado como su trabajo es, no solo eficiente, sino respetuoso. Han gestionado correctamente el tiempo para repasar cada una de ellas y, cuando uno de los dos cometía un error, bien él o la otra persona sugería como arreglarlo (normalmente volvían al mismo compás o unos pocos antes). Después la han interpretado entera sin parar, saliera como saliera, pero al cabo de unos minutos han dejado de tocar. Mi sorpresa al entrar al aula ha sido que estaban mirando por la ventana.

Sujeto 2: Profe, hemos tocado las canciones y ya nos salen bien.

Investigador: Vale, ¿y qué hacéis asomados? Sabéis que no me gusta porque es peligroso [es una ventana antigua de madera en un tercer piso que llega hasta el suelo].

Sujeto 4: Pero no hemos tocado el marco y hemos ido con cuidado.

Sujeto 2: Estábamos saludando al hombre que está en la puerta del supermercado [desde nuestra perspectiva se ve una persona aparentemente necesitada en la entrada al establecimiento]. Y él nos ha saludado también.

Investigador: En ese caso, me parece estupendo. Seguro que le habéis alegrado.

4.2.6. Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender junto a las Estrategias 2, 5, 11 y 14

DP (09/02/2022) sobre el Sujeto 9 (R.) 12 años. 1EEPP. Los problemas de R. en cuanto a la organización de su material de clase se han agudizado desde el final de la primera evaluación llegando incluso a la pérdida de métodos o partituras.

DP (16/03/2022). Por fin R. ha traído una libreta que utilizará de agenda.

DP (18/04/2022). Hay que revisarle las anotaciones a R., pero parece que se va acostumbrando al empleo de la agenda en el conservatorio y a responsabilizarse.

DP (01/06/2022). En el aspecto de la organización, que era el que más preocupaba, he notado mejoría pese a que ha habido sesiones que olvidaba la libreta y lo apuntaba en una hoja suelta. Por suerte se ha olvidado puntualmente alguna partitura, pero, al menos decía que la tenía localizada en casa y ya no trataba de justificar lo injustificable. Con ello, he percibido cierta seguridad revertida en la mayor calidad en la interpretación. [El alumno, además, tendía a somatizar la inseguridad y nervios provocados por los malos hábitos de estudio con picores en las extremidades del cuerpo].

5. Conclusiones

Se ha comprobado que la naturaleza de la asignatura de instrumento permite una mayor implementación de algunas competencias sobre otras. El análisis del DP permite ver que es posible trabajar de múltiples formas la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, mientras que la Competencia Cívica está un poco más limitada, dándose en mayor medida en el aula colectiva. Asimismo, se ha constatado la total viabilidad de trabajar varias competencias simultáneamente. Es cierto que algunas están más relacionadas entre sí, como la Competencia Emprendedora y la Personal, Social y de Aprender a Aprender, pero es posible una concepción competencial completa.

No obstante, la elaboración del plan de acción se vio claramente condicionada por la programación didáctica de la asignatura de clarinete. No es que este documento no fuera redactado desde un punto de vista competencial, sino que directamente no contemplaba ningún tipo de competencias. Por ejemplo, en él se considera que la autonomía del alumnado consiste en aplicar en casa las indicaciones del profesor. También es cuestionable la importancia que se le otorga al hecho de asistir al mayor número de audiciones posibles frente a su desarrollo social, que indudablemente influye en la práctica en público. Coincidiendo con Cabedo et al. (2015), no gozar de una programación por competencias también limita la aplicación de la rúbrica como sistema de evaluación. Esta es un instrumento cuya finalidad es ser una herramienta más de aprendizaje y valorar la evolución del estudiante y la practicidad de su aprendizaje. En este sentido, el enfoque competencial facilita esa globalidad.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo despertó otras inquietudes profesionales susceptibles de ser valoradas. Por tal motivo, en una próxima implementación en el aula sería conveniente realizar un ciclo de entrevistas semiestructuradas antes y después del estudio al alumnado participante, a sus familias y al profesorado de alguna asignatura colectiva distinta a la especialidad, como coro o lenguaje musical. A su vez, también convendría efectuar al menos una videograbación mensual a lo largo de todo el curso, tanto de la asignatura de instrumento como de la de conjunto, para observar y comprender con mayor detalle los aspectos relacionados con el aprendizaje autorregulado y las competencias clave desarrolladas en los discentes. Por último, sería apropiado contar durante el plan de acción con profesorado investigador externo al aula o centro para evaluar, sin sesgo alguno, la implementación.

Si bien en la presente investigación se ha empleado la propuesta de Zimmerman desde un punto de vista competencial, existen numerosas metodologías o estrategias de aprendizaje autorregulado cuya aplicación podría influir en el desarrollo integral del alumnado (es decir, competencial). Por lo tanto, el estudio podría continuar analizando el desarrollo competencial del alumno al aplicar modelos y metodologías como los de Boekaerts (1999), Kuhl (2000) y Capistrán (2017).

Teniendo esto en cuenta, para trazar un plan de desarrollo competencial, funcional y eficaz, es importante que el profesorado sea consciente del potencial educativo de esta concepción y diseñe un proyecto curricular sensible a esta necesidad (Giráldez, 2007). La diversidad de las asignaturas del currículo de las enseñanzas de música ofrece la posibilidad de desarrollar en un altísimo grado todas las competencias clave. Pero esto solo se puede alcanzar en un centro educativo en el que exista un proyecto común y compartido, donde el aprendizaje esté centrado en el alumnado, como se propone, por ejemplo, en el texto de Torrado y Pozo (2008), y no únicamente en el aprendizaje del instrumento.

De igual modo, el corte competencial, en la totalidad de materias, debería ser contemplado ya en los conservatorios a la espera de su legislación en un marco normativo actualizado. La adquisición de competencias clave en las EEPP es imprescindible para el desarrollo de futuras competencias y permite sentar las bases de estudios posteriores (Alsina, 2007; Aramberri, 2007). De lo contrario, el alumnado de EEPP que promociona a enseñanzas artísticas superiores ve limitado el desarrollo de las competencias transversales, generales y específicas del título. Igualmente, su logro garantiza la cualificación que permitirá el futuro ejercicio de la actividad profesional en el mundo de la música (Aramberri, 2007).

Por último, la reciente publicación de los respectivos currículos de la LOMLOE de las etapas de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato sobresale por poseer un enfoque competencial mucho más definido respecto al que establecían la LOMCE y la LOE. Por ello, parece evidente que se debería reformular la normativa referente a las enseñanzas musicales profesionales, publicada en 2006, incluyendo la concreción de este necesario elemento curricular.

Referencias

- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 17-36. <http://hdl.handle.net/11162/195359>
- Aramberri, M. J. (2007). Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 71-84.
- Ayala, J. (2011). Las competencias básicas en los conservatorios de música: estudio de la competencia lingüística. *Temas para la Educación*, 17, 1-6.
- Bautista, A., y Fernández-Morante, B. (2020). Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: Implicaciones para la formación docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 240-261. <https://doi.org/k8gq>
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 41-55. <https://doi.org/dvw5gd>
- Botella, A. M., y Escorihuela, G. (2018). Educación en artes: Un enfoque sobre la enseñanza performativa de la música. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 11(1), 78-93. <http://tinyurl.com/e8ztdtvdv>

- Cabedo, C., Juncos, R., y Valero, J. P. (2015). *Las enseñanzas de música y danza en la Comunidad Valenciana: Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social*. Generalitat Valenciana. <http://tinyurl.com/yuf4wa98>
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz, y A. Giráldez (eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-75). Graó.
- Campayo-Muñoz, E., y Cabedo-Mas, A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/k8gr>
- Capistrán, R. W. (2017). ¡No sé cómo practicar! Propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva. *Artseduca*, 16, 8-31. <http://tinyurl.com/2nppamud>
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Díada Editora.
- Checa, R. (2009). El repertorio como elemento vertebrador el currículo de las enseñanzas profesionales de música. Crítica de una reforma inabarcada. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 46, 25-34. <http://hdl.handle.net/11162/194845>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57.
- González, A., y Bautista, A. (2018). ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 103-126. <https://doi.org/k8gs>
- Herrera, F., Ramírez, M. I. y Herrera, I. (2003). Cognición-metacognición, motivación y rendimiento académico. *Eúphoros*, 6, 409-431. <http://tinyurl.com/2m8brbvt>
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. *Enciclopedia Internacional de La Educación*, 6, 3330-3337.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Academic Press. <https://doi.org/dzqh9t>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Linero, J., y Rodríguez-Quiles, J. A. (2022). Educación musical performativa en conservatorios de música. Propuestas pedagógicas para alumnado novel de clarinete. En P. Pauta, y L. A. D'aubeterre (eds.), *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad* (pp. 261-270). Editorial UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2306>
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://tinyurl.com/3ennb3pb>

- McCombs, B. L., y Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69. <https://doi.org/fbr84g>
- Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 65, de 1 de junio de 2007. <http://tinyurl.com/3783akcx>
- Palacios, M. (1998). La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. *Revista Electrónica de LEEME*, 2, 36-42. <http://tinyurl.com/yckk6zeu>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/cpwt>
- Pizarro, F. (2022). *Las competencias en los Conservatorios y las Escuelas de Música*. La Bohemia Creativa.
- Porlán, R., y Martín, J. (1991). *El Diario del Profesor*. Diada.
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. <https://doi.org/dpjb6z>
- Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P., Torrado, J. A., y López-Íñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.
- Pozo, J. I., y Torrado, J. A. (2006). Del dicho al hecho, de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-230). Graó.
- Ramírez, M. F., y Rodríguez-Quiles, J. A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 17-34. <https://doi.org/k8gt>
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 18, de 20 de enero de 2007. <http://tinyurl.com/yeaxmt4s>
- Torrado, J. A., y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48 <https://doi.org/bd5j64>
- Zarzo, A. (2017). El aprendizaje por competencias en las enseñanzas musicales: una oportunidad para el cambio educativo. *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 24, 99-126. <http://tinyurl.com/2s48w5yu>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/ctw72x>
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Education Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/bsk7rj>