

Reflexión sobre la docencia de clarinete en los conservatorios de música españoles: legislación, teoría y realidad

María del Mar Bernabé Villodre ¹ 
Francisco Joaquín Garres Pérez ² 

Artículo de investigación



¹ Universidad de Valencia - Valencia, España
maria.mar.bernabe@uv.es 

² Conservatorio Profesional de Música
"Francisco Casanovas" de Torreveija
- Alicante, España
garresperez@hotmail.com

Recibido: 13/03/2023
Revisado: 04/05/2023
Aprobado: 02/11/2023
Publicado: 04/01/2024

Resumen

El conservadurismo promovido en los conservatorios de música de España, muchas veces apoyado por la legislación educativa, tiene que empezar a adaptarse a los nuevos tiempos, sobre todo, en cuanto a los planteamientos didácticos instrumentales derivados de las necesidades del alumnado. Esta investigación exploratoria, descriptiva y reflexiva muestra cómo legislación y teoría en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales distan mucho de las necesidades prácticas reales del alumnado que debe cursar la Prueba de Acceso a Enseñanza Superior de Música. Esta reflexión es el resultado de una investigación doctoral de tipo experiencial y se basa en los datos recogidos mediante un análisis legislativo y de la teoría didáctica fundamental del mundo de la docencia instrumental, así como del alumnado y del profesorado de ambas etapas educativas. Se pretende mostrar lo necesario en una revisión teórico-práctica-legislativa para que alumnado y profesorado evalúen lo que funciona a nivel didáctico-práctico en el aula, de forma que pueda promoverse una reflexión suficientemente fundamentada que lleve a un replanteamiento didáctico y legislativo.

Palabras clave: legislación educacional, educación musical, enseñanza superior, interpretación musical, España

Reflection on Clarinet Teaching in Music Conservatories in Spain: Legislation, Theory, and Reality

Abstract

The conservatism promoted in the music conservatories of Spain, often supported by educational legislation, needs to adapt to the changing times, especially in terms of instrumental teaching approaches derived from students' needs. This exploratory, descriptive, and reflective research shows how legislation and theory in the final cycle of Professional Education differ greatly from the actual practical needs of students who must take the Entrance Exam for Higher Music Education. This reflection is the result of experiential doctoral research and is based on data collected through legislative analysis and fundamental didactic theory in the world of instrumental teaching, as well as feedback from students and teachers in both educational stages. The aim is to demonstrate the need for a theoretical-practical-legislative review so that students and teachers can evaluate what works in terms of didactic practice in the classroom, resulting in a sufficiently grounded reflection that leads to a didactic and legislative reconsideration.

Keywords: educational legislation, music education, higher education, musical interpretation, Spain

Reflexão sobre o ensino de clarinete nos conservatórios de música espanhóis: legislação, teoria e realidade

Resumo

O conservadorismo promovido nos conservatórios de música da Espanha, frequentemente respaldado pela legislação educacional, precisa começar a se adaptar aos novos tempos, especialmente no que diz respeito às abordagens didáticas instrumentais derivadas das necessidades dos alunos. Esta pesquisa exploratória, descritiva e reflexiva mostra como a legislação e a teoria no último ciclo de Ensino Profissional distanciam muito das necessidades práticas reais dos alunos que devem fazer a Prova de Acesso ao Ensino Superior de Música. Esta reflexão é o resultado de uma pesquisa doutoral de natureza experiencial e baseia-se nos dados coletados por meio de uma análise legislativa e da teoria didática fundamental no mundo do ensino instrumental, assim como dos alunos e professores de ambas as etapas educacionais. Pretende-se mostrar o que é necessário em uma revisão teórico-prática-legislativa para que alunos e professores avaliem o que funciona em termos didáticos-práticos na sala de aula, de modo que uma reflexão suficientemente fundamentada possa promover uma revisão didática e legislativa..

Palavras-chave: legislação educacional, educação musical, ensino superior, interpretação musical, Espanha

El conservadurismo promovido por los conservatorios de música, orientados a conservar el arte musical, tiene que empezar a adaptarse a los nuevos tiempos en lo referente a planteamientos didácticos instrumentales. Frente a esto, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Plan LOGSE) promovió importantes cambios educativos orientados a la formación general del intérprete con el aumento de las asignaturas y cursos; y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Plan LOE) continuó dichos cambios. Sin embargo, la investigación sobre didáctica instrumental se centró en la disconformidad docente en relación con la “reducción” del tiempo de estudio interpretativo y no en la importancia de las nuevas asignaturas para la formación general del intérprete, las cuales podrían permitir, incluso, revisar la praxis docente al plantear cambios metodológicos alejados de la tradicional pedagogía imitativa para garantizar una interpretación más consciente y menos imitativa.

A continuación, se presenta una investigación reflexiva, exploratoria y descriptiva, en la que se muestra cómo la teoría y la práctica en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales de Música (EE. PP.) distan mucho de lo estipulado legislativamente y de las necesidades y habilidades del alumnado receptor, quien debe superar la Prueba de Acceso a Enseñanzas Superiores de Música.

Legislación

Las enseñanzas artísticas no han evolucionado legislativamente como el resto: del Real Decreto de 16 de junio 1905 (Plan de 1905), al Real Decreto de 25 de agosto de 2017 (Plan de 1917), al Decreto de 15 de junio de 1942 (Plan del 42), Decreto 2618/1966 al (Plan del 66), al Real Decreto 756/1992 (Plan del 92), al Real Decreto 1577/2006 (Plan del 2006). Los cambios más visibles comenzaron cuando se dio el salto cualitativo del Plan del 66 al del 92. No obstante, las pruebas de acceso sí han registrado cambios relevantes.

Evolución de las referencias legislativas para las enseñanzas artísticas

El Plan del 42 establecía seis años de estudios, aunque España aún estaba recuperándose del final de la Guerra Civil y su legislación musical carecía de una organización eficaz, algo que ya venía del Real Decreto de 16 de junio 1905 (Plan de 1905).

El Plan de 66 estableció que la obtención de cada titulación sería determinada por el número de asignaturas cursadas. Así, para que se expidiese el título de “profesor de Clarinete”, debían aprobarse:

- segundo curso de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.
- dos cursos de Música de Cámara.
- dos cursos de Conjunto Instrumental.
- segundo y tercero de Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento.
- un curso de Pedagogía Especializada.
- dos cursos de prácticas de profesorado,

- un curso de Acústica.
- cursos de Instrumento Propio.

Curiosamente, en este currículo del Plan de 66 estaba incluida la formación pedagógica del clarinetista que desapareció con los planes LOGSE (Ley Orgánica 1/1990) y LOE (Ley Orgánica 2/2006).

Ya con la Orden de 25 de junio de 1999, el clarinetista debía haber aprobado las siguientes materias:

- cuatro cursos de Clarinete.
- un curso de Análisis.
- un curso de Educación Auditiva.
- dos cursos de Historia de la Música.
- un curso de Organología.
- un curso de Práctica Armónico-Contrapuntística.
- dos cursos de Música de Cámara.
- tres cursos de Orquesta/Banda/Quinteto de viento.
- un curso de Fundamentos de Mecánica y Mantenimiento.
- un curso de Interpretación Histórica de la Música Contemporánea.
- dos cursos de Piano Complementario
- dos cursos de Repertorio Orquestal.
- cuatro cursos de Repertorio con Pianista Acompañante.
- un curso de Técnica de Respiración y Control Muscular.

A estas asignaturas se sumaban 32 créditos optativos y 21 de libre configuración. Luego, se publicó el Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, que supuso mínimos cambios respecto a la anterior referencia legislativa. En esta revisión del Plan LOE, las asignaturas estaban divididas en: asignaturas de formación básica —Cultura; Pensamiento e Historia; y Lenguajes y Técnica de la música) y específicas —Clarinete, Formación Instrumental Complementaria y Música de Conjunto). Este documento solo trazaba las directrices básicas para cada comunidad autónoma, que debía concretar sus currículos instrumentales según sus consideraciones y necesidades.

En la primera década del siglo XXI, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) no terminó de concretar cambios significativos diferenciados de la LOE, pues se enfocó más en lo administrativo, más que en lo curricular.

Evolución del currículo de la especialidad de Clarinete en las EE. PP.

El Plan del 42 establecía diferentes caminos según el perfil profesional docente, de manera que podían encontrarse *cátedras numerarias* que impartían Piano; Órgano y Armónium;

Violín; Viola; Violonchelo; Arpa; Armonía; Contrapunto y Fuga; Composición y Formas Musicales; Música de Cámara; Acompañamiento al Piano; Conjunto Coral e Instrumental; Folklore y Prácticas Folklóricas; Guitarra Práctica y Vihuela Histórica; Estética General; Historia Universal de la Música; Historia de la Música y Musicología Española; Canto; Canto Lírico y Dramático; Canto de Salón; Virtuosismo del Piano; Virtuosismo del Violín; Dirección de Orquesta; Musicología; Canto Gregoriano; Rítmica y Paleografía; y Dirección, Realización y Representación Teatral. Además se impartían Declamación, Dicción y Lectura Expresiva; Declamación Práctica, Indumentaria y Caracterización; Historia de la Literatura; y Arte Dramático. Por su parte, las denominadas *clases especiales* se correspondían con las asignaturas de: Solfeo y Teoría Musical; Cultura General y Literaria con relación a la Música y al Arte; Higiene Práctica y Fisiología de la Voz; Coreografía Clásica y Folklórica Española; Contrabajo; Flauta y Flautín; Oboe y Corno Inglés; Clarinete; Clarinete Bajo; Saxofón y Requinto; Fagot y Contrabajo; Trompa y Similares; Trompeta; Corentín y Fliscorno; Trombón de Varas y Pistones; Bombardino y Tuba; y Timbales e Instrumentos Rítmicos. Una vez culminados estos estudios, el clarinetista obtenía su título profesional de “Instrumentista”.

En el Plan del 66 se establecieron las siguientes asignaturas para Grado Medio:

- Solfeo y Teoría de la Música —en un único curso: quinto—.
- Armonía y Melodía Acompañada —cuatro cursos—.
- Conjunto Coral —un curso—.
- Conjunto Instrumental —dos cursos—.
- Contrapunto —dos cursos—.
- Fuga —un curso—.
- Formas musicales —un curso—.
- Composición —dos cursos—.
- Instrumentación —dos cursos—.
- Música de Cámara —dos cursos—.
- Elementos de Acústica —un curso o dos cursillos monográficos—.
- Estética e Historia de la Música —dos cursos—.
- Historia de la Cultura y del Arte —dos cursos—.
- Folklore —un curso—.
- Repentización Instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento —tres cursos—.

Las especialidades de Piano, Violín y Violonchelo tendrían tres cursos —contando a partir de los cuatro previos de grado elemental—; mientras que de Arpa, Guitarra y Vihuela, Contrabajo, Instrumentos de Púa e Instrumentos de Viento realizarían tres cursos —contando a partir de los previos de grado elemental, también—; de Clavicémbalo se realizarían tres cursos únicamente —no contaba con estudios de grado elemental—).

Con respecto al anterior plan de estudios, las diferencias no serían tan grandes en cuanto a la denominación de las materias, pero sí en cuanto al número de cursos y a lo obligatorio u optativo. Además, para la obtención del título de “profesor de Instrumento”, debían tener el diploma elemental y aprobar las siguientes asignaturas de las anteriormente enumeradas: Conjunto Coral; Armonía; Formas musicales; Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte; Conjunto Instrumental; Música de Cámara; Repentización y Transposición Instrumental; y los cursos de Clarinete.

Con el Plan del 92, se presentaban unos estudios estructurados en tres ciclos de dos cursos cada uno, lo que supuso un cambio bastante significativo respecto al currículo anterior. Dicho incremento de asignaturas pretendía dotar de mayor equilibrio al instrumentista para lograr su formación musical e interpretativa. En ese momento, se habló de *asignaturas obligatorias* —divididas en *comunes* y *propias* de la especialidad— y otras ofertadas por el centro, que se denominaron *optativas: asignaturas comunes* —Lenguaje Musical, Clarinete, Armonía y Música de Cámara—, *asignaturas propias del clarinete* —Clarinete y Orquesta— y asignaturas optativas —cada centro de cada comunidad autónoma ofertaba unas diferentes, pero debían cursarse dos durante los dos cursos de un ciclo—.

Ya con el Plan del 2006 quedó establecido un grado profesional de seis años de duración, que conllevó un cambio de denominación: *Enseñanzas Profesionales de Música* (EE. PP.). En cuanto a los cambios en las asignaturas entre el Plan del 92 y el Plan del 2006, siguió la organización en *comunes* —Clarinete, Lenguaje Musical y Armonía—, *propias* —Música de Cámara, Orquesta y Banda— y *optativas* —ofertadas por cada centro libremente en el último ciclo. Como puede comprobarse, se mantuvo el mismo currículo que posibilitaba la obtención del título profesional de Clarinete, aunque se introdujo un detalle de gran importancia para la Prueba de Acceso, la repentización, que supuso una gran diferencia respecto a planes de estudios anteriores.

Referencias a la metodología en la legislación de las EE. PP.

Aprender implica la modificación del comportamiento inicial (Mallart, 2001), lo que se traduce en el hecho de que el profesorado de EE. PP. debe conseguir cambios técnicos y expresivos en la interpretación del alumnado. Para lograr esto, el proceso de enseñanza debe desarrollarse de forma individualizada. Un análisis de los diversos planes de estudios lleva a una triste confirmación de la realidad pedagógica de las enseñanzas artísticas: ni el Plan del 42 ni el Plan de 66 incluyeron referencias a la forma de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje instrumental; ni siquiera se mencionaban conceptos relacionados con la didáctica. Sin embargo, curiosamente, el Plan del 66 incluía una asignatura de Pedagogía y otra de Prácticas de Profesorado, que fueron eliminadas del currículo de Clarinete de la LOGSE y de la LOE.

Ya con el Plan del 92, sí comenzaron a aparecer referencias al saber hacer en el ámbito teórico-práctico. Junto con los contenidos instrumentales, conformarían un proceso de enseñanza guiado hacia la interpretación, y no al revés, que trataba de alejarse de la tradicional pedagogía imitativa. Se estaba defendiendo una formación global del músico, que metodológicamente implicaba enseñar a reflexionar sobre el hecho musical.

En el Plan del 2006 se sigue la misma línea. El estudiante es el centro en torno al cual gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se crean espacios de trabajo activos y de construcción por parte del alumnado.

La Prueba de Acceso a Enseñanzas Superiores de Música. Evolución de las pruebas de acceso a grado superior desde el Plan del 42

En el primer Plan del 42, la Prueba de Acceso era como en el Plan del 66: el clarinetista debía interpretar con su instrumento un repertorio acorde con las exigencias y orientaciones del centro en cuestión. Además, en el Plan del 66, se estableció que el alumnado tendría que haber aprobado su título de Profesor, tener cumplidos los 16 años de edad y presentar un certificado médico que acreditara las óptimas condiciones de su aparato respiratorio.

Los cambios más significativos se produjeron con el Plan del 92, que estableció que el acceso estaría caracterizado por el cumplimiento de los siguientes requisitos previos: título de Bachiller —o prueba de madurez específica— y título de Grado Medio —o prueba específica—. En cuanto a los requisitos y características de las pruebas de acceso, estableció: la interpretación durante 30 minutos de un repertorio apropiado al nivel, un ejercicio de análisis de una obra propuesta por centro y la repentización de un fragmento propuesto por el tribunal. Aunque toda España comparte el mismo número y tipo de pruebas, la baremación depende de cada centro. Por último, ni en el Plan del 2006 ni en el Real Decreto 21/2015 se introdujeron cambios.

Para concluir esta breve revisión legislativa, los cambios más considerables en la Prueba de Acceso a Enseñanzas Superiores de Música se produjeron de los Planes del 42 y del 66 a los del 92 y del 2006: de una única prueba de interpretación, se pasó a una prueba de interpretación a la que se añadió un ejercicio de análisis y otro de repentización. Además, con el Plan del 2006, se añadió un porcentaje de la nota final obtenida durante las EE. PP.

Examen de análisis. Considerado por el alumnado como uno de los más complicados, su amplísimo margen histórico —que abarca desde el Canto Gregoriano hasta los compositores del siglo XXI— se suma a las exigencias del propio examen. En este, aunque casi todas las comunidades autónomas parten de planteamientos similares —analizar armónica, estilística e históricamente el fragmento de la obra propuesta—, en los casos de Murcia y de Alicante se presentan algunas diferencias: en Murcia, se incluyen preguntas de respuesta breve sobre la partitura; mientras que en Alicante las preguntas son de tipo test a partir de la partitura. Las preguntas que se plantean suelen centrarse en cinco grandes bloques, de los cuales deben señalar distintos elementos:

- sonido —timbre, registros y dinámicas—.
- melodía —melodía por grados conjuntos y/o disjuntos, ascendentes, descendentes, continuas e interrumpidas—.
- armonía —acordes, cadencias, modulaciones, series, marchas progresivas y armonías errantes—.
- ritmo —interconexiones entre ritmo y melodía, ritmo armónico, patrones rítmicos y ritmo y textura—.

- forma musical —frases, motivos, transformaciones motivicas, puentes, forma sonata, tema con variaciones, rondó, texturas y esquema formal—.

Prueba de repentización. La lectura a primera vista consiste en una interpretación de un fragmento de entre 20 y 30 compases propuesto por el tribunal. Este ejercicio está caracterizado por distintos cambios de compás, por contar con armaduras de hasta cuatro alteraciones y por algunos cambios de tempo.

Un aspecto para tener en cuenta durante la realización de este examen es que no pueden salir del aula, el fragmento propuesto no puede tocarse. Se puede preparar durante un máximo de cinco minutos.

Interpretación. En esta prueba se exige el acompañamiento con piano y la interpretación de una o dos obras para instrumento solo cuya duración no exceda los treinta minutos. Además, una de ellas debe interpretarse de memoria.

Es habitual que los centros recomienden un repertorio, tradicionalmente aceptado, pero no por ello obligatorio. El tribunal suele tener en cuenta los siguientes aspectos: la dificultad del repertorio, el dominio técnico de las obras, el control de la respiración, la afinación propia y respecto al piano, la claridad en la ejecución, la correcta lectura musical, la ausencia de ruidos en la caña y la embocadura, la estabilidad del tempo, la diferenciación de planos sonoros, la claridad en las acentuaciones y las articulaciones, la diferenciación del fraseo, entre otros.

Teoría: la didáctica en los conservatorios de música

Huber (2008) considera que un aprendizaje constructivo presupone que el conocimiento individual no sea una copia, sino una construcción personal. En este sentido, todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula instrumental debería ser constructivo —personal— y significativo para el alumnado, de modo que todo esto supondría “dejar de lado” la imitación que ha acompañado a todo instrumentista durante sus diferentes etapas formativas. Pozo *et al.* (2008) han investigado para promover el cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical. Se centran en el hecho de que el talento innato puede dejar de limitar el acceso a una interpretación de calidad. Es decir, de acuerdo con González-Pumariega *et al.* (2008), se trata de conseguir que el aprendizaje sea: constructivo, acumulativo, autorregulado y con una finalidad.

En la clase de instrumento tradicional, hablamos de la forma en que se estructura la sesión a partir del trabajo de un manual de técnica, otro de expresión y, finalmente, de una pieza del repertorio. Aparentemente, la demostración práctica debería facilitar el aprendizaje consciente, constructivo y significativo del discente, pero este método de aprendizaje, definido por Rojas (2009) como *enfoque activo y participativo para el alumnado*, es pasivo para el instrumentista, debido a que este no ha trabajado previamente los conceptos teóricos, históricos, armónicos y técnicos con el profesorado, lo que convierte esta demostración en imitación. Esto sería lo que Hernández (2004) ha denominado *metodología expositiva*: una exposición ante el alumnado —conjunto de sujetos pasivos— por parte del profesorado —que es activo y directivo—.

Aquí entra en escena el concepto de *metodología*, que implica una planificación de estrategias que aproximen a la obtención de los objetivos previstos, mediante actividades y materiales que

faciliten esta enseñanza (Rajadell, 2001). Hablamos de las propuestas para trabajar elementos como el control técnico, el control de la respiración, la expresividad, etc. —lo que Latorre y Seco (2013) definen como *la aplicación de un método*—. Por su parte, Rajadell (2001) define la metodología como una forma del docente para ordenar su actividad, según su formación, las características del alumnado y la respuesta de estos ante el proceso educativo-formativo.

Ante lo expuesto, debe realizarse una precisión más: una revisión bibliográfica puede mostrar cómo en el mundo musical hay una tendencia a la confusión terminológica. Por ejemplo, Pérez (2008) confunde *método* con *libro de texto y manual musical* para trabajar determinados ejercicios de técnica. A su vez, Palma (2007) y Fernández (2010) consideran “métodos” los libros de texto de clarinetistas como *Lancelot* o *Romero*. A pesar de esto, en el mundo del clarinete sí se cuenta con algún método interesante. Por ejemplo, Palma (2007) propone un método de enseñanza desde la música infantil tradicional para aprender clarinete.

Por lo general, se tiende a utilizar lo que podría denominarse un *método demostrativo*, consistente en una demostración del profesorado sobre cómo se realiza la obra o el ejercicio, de manera que ha terminado por institucionalizarse el siguiente procedimiento:

- descripción del profesorado de cómo se interpreta.
- demostración interpretativa por su parte.
- imitación e interiorización por parte del alumnado.
- posibles correcciones del profesorado.

Cuando debería aprovecharse esa situación uno-uno en el aula para promover lo que Carey —. (2021) consideran situaciones de aprendizaje para enseñarse a sí mismos, al ubicar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Realidad: la clase de clarinete del último ciclo de EE. PP.

Investigaciones previas (Bernabé & Garres, 2018; Garres & Bernabé, 2021) han mostrado cómo el profesorado de EE. PP. considera que el alumnado finaliza esta etapa correctamente preparado, más allá de casos puntuales en los que el profesorado tiende a recomendar la preparación del acceso a especialidades no instrumentales. Sin embargo, el profesorado también hace autoanálisis y considera que existen ciertos problemas metodológicos, lo que lleva a preguntarse: ¿cómo es posible que consideren que preparan correctamente al alumnado?, sobre todo si se atiende al hecho de que el profesorado de instrumento considerara que se cuenta con demasiada carga lectiva de materias complementarias (Cantero, 2022) que dificultan la dedicación exclusiva al estudio interpretativo, aunque, realmente, sean este tipo de materias las que lleven a una interpretación más consciente y ajustada estilísticamente.

La legislación vigente favorece el trabajo de un repertorio bastante amplio desde unas directrices metodológicas mucho más amplias, abiertas y personales, en medio de la libertad de cátedra. Esta supone que se atienda al alumnado desde la propia interpretación del proceso didáctico y desde la perspectiva de la idoneidad del repertorio recomendado (Bernabé & Garres, 2018; Garres & Bernabé, 2021). Con todo, investigaciones previas han mostrado

cómo el profesorado tiende a reforzar la parte técnica para evitar fallos en la prueba de acceso, mientras se centran también en la posición corporal para mejorar la sonoridad (Muñoz, 2009) y en el control de la columna de aire (Martínez, 2009).

El siguiente paso es centrarse en realizar un análisis previo de las obras, puesto que, de no hacerse, no habrá una interpretación de calidad. Así pues, el profesorado de Clarinete señala la necesidad de que el profesorado especialista de Análisis cree hábitos analítico-armónicos y formales a la hora de enfocar dicho estudio de las obras específicas (Bernabé & Garres, 2018). En esta línea, Morocho (2011) defiende la importancia de estudiar el contexto general de la época, avanzar por las características generales y terminar con las del compositor para realizar una mejor interpretación. Martelo (2012), en una línea similar, habla de analizar estilísticamente como práctica influyente en la interpretación.

Así, una interpretación es una construcción dialogante entre diferentes perspectivas intra- y extramusicales relacionadas con la obra (Ríos, 2016). Sin embargo, cuando se trata de una interpretación para clarinete solo, las exigencias interpretativas adquieren una mayor importancia: es el clarinetista quien afronta toda la responsabilidad interpretativa, con la obligación de ser más limpio digitalmente, más diferenciado en sus planos sonoros, con respiraciones más claras y con articulaciones perfectamente realizadas. A todo esto se suma la idea de *coreografía* o de *escenografía*, señalada por el profesorado (Bernabé & Garres, 2018). Son importantes las cuestiones expresivas de la interpretación que tienden a imitarse, tradicionalmente, pero deberían trabajarse desde metáforas que faciliten la comprensión del mensaje de la obra (Lorenzo, 2023) y fórmulas similares.

Las sesiones de trabajo con el pianista acompañante, al que todo estudiante de EE. PP. tiene derecho, suelen ser problemáticas por la coincidencia de horarios para el profesorado. Esto supone que no realizan una completa supervisión del trabajo camerístico implícito. Al final, cada docente trabaja “su parte” y el alumnado termina por preocuparse más en las distintas entradas que en una simbiosis mayor con su acompañante. Las dificultades técnicas y expresivas a la hora de interpretar con otro instrumento pueden ralentizar la asimilación de la obra por parte del clarinetista, de ahí la necesidad de trabajar obras acordes con el nivel del alumnado para garantizar una mayor fluidez entre clarinetista y pianista acompañante (Bernabé & Garres, 2018).

Por su parte, la memorización, pese a estar muy presente en la legislación desde las enseñanzas elementales, tiende a postergarse hasta el momento de las pruebas de acceso a EE. PP. o a enseñanza superior. Esto supondría una clara explicación a los problemas del alumnado para la realización de esta parte del examen de interpretación —lapsus, errores de solfeo rítmico, fallos de notas...—.

Garres y Bernabé (2021) han señalado que la repentinización no es una de las actividades más trabajadas hasta que se llega a la Prueba de Acceso a Superior. No obstante, tiene que ser el profesorado quien promueva la práctica de la lectura a primera vista atendiendo al esquema planteado en la prueba de acceso. Baca y González (2021) han señalado también la importancia de trabajar la lectura a primera vista como habilidad fundamental para que la formación del instrumentista adquiera tintes integrales, en la línea de investigadores como Armijos (2021),

que también ha defendido esa importancia de fomentar espacios de aprendizaje más integrales desde las aulas de instrumento de los conservatorios de música.

Todo esto no llegará a buen término si el profesorado no trabaja la actuación en público, la seguridad del alumnado y su ansiedad escénica. Bernabé y Garres (2018) han planteado algunas pautas para trabajar con excelentes resultados en dichas pruebas. Entre ellas, destacan:

- interpretar obras fáciles técnicamente para acostumbrarse al escenario y aumentar lentamente la dificultad.
- realizar ejercicios de relajación como “gimnasia” diaria o, bien, tal como han señalado Montiel y Clares (2023), prácticas de yoga.
- realizar respiraciones lentas para bajar las pulsaciones antes de actuar y ejercicios con las manos, los hombros y el cuello.
- evitar el pensamiento negativo sobre los errores.
- actuar con pianista primero.
- actuar primero ante compañeros.
- evitar el consumo de medicamentos.

Consideraciones del alumnado de último ciclo de EE. P.P.

Garres y Bernabé (2021) han recogido las necesidades de cambio y las preocupaciones del alumnado, que van desde la mejora de la concentración, seguida del control del proceso de repentización y de análisis, hasta finalizar con una mejora de la técnica clarinetística. Como curiosidad, el trabajo de la ansiedad ante la interpretación no fue considerado especialmente relevante para el aula, ya que se consideraron con recursos suficientes para afrontarlo solos. De forma general, el alumnado indicó una serie de cambios que debían realizarse en esta etapa para mejorar de cara no solo a la superación de la prueba de acceso, sino del primer curso de enseñanza superior de música: debían introducirse cambios en cuanto al enfoque del trabajo del análisis y de la repentización; también dieron la misma importancia al trabajo de la interpretación camerística, de la posición corporal, de la memorización de las obras, de la embocadura, del modo de estudio en casa y de la interpretación clarinetística, en general.

En la prueba de interpretación se exige una obra de memoria, lo que, sumado al hecho de que están interpretando “en público”, añade un plus de nerviosismo a su estado. Sin embargo, como se ha comentado, no indicaron que necesitasen ayuda al respeto, dato curioso si se parte de la gran cantidad de investigaciones empíricas relacionadas con la ansiedad y el miedo escénico.

El trabajo repentización fue introducido en las pruebas de acceso durante la LOGSE, pero no sucedió igual con su inclusión como contenido en EE. PP., que fue posterior. Los problemas surgen cuando este estudio no se ha iniciado desde el primer curso de EE. PP. Si su estudio se limita al último ciclo, el alumnado no tendrá la seguridad suficiente y se obtendrán resultados negativos (Bernabé & Garres, 2018), creárselo cual crea un estado nervioso alterado ante dicha parte de las pruebas, que puede no darse cuando se interpreta con acompañamiento

pianístico. Esta interpretación conjunta viene exigida por los criterios de la prueba de acceso, que establece que el clarinetista toque una obra solo y el resto con acompañamiento de piano. Las dificultades en su preparación estriban en el hecho de que el profesorado acompañante y de Clarinete tienen el mismo horario de clases y no suelen coincidir, lo que llevaría a que algunos detalles interpretativos de conjunto no puedan concretarse correctamente.

Otra dificultad a la hora de la preparación de la prueba de interpretación es la comunicación no verbal con el pianista acompañante, esa indicación de entradas mediante gestos previamente acordados. Las principales dificultades en la preparación de las obras para clarinete solo surgirían porque el aprendizaje no es concebido como constructivo de los significados, es decir, que no estarían presentes las características que González-Pumariega *et al.* (2008) consideran que debe presentar todo proceso constructivo de significados: la búsqueda activa y constructiva, la mediación del docente en el proceso y el discente como sujeto que aprende a aprender. Podríamos traducir esto a que el clarinetista que controla su técnica, su expresividad y el solfeo se mostrará seguro a la hora de interpretar. Sin embargo, el profesorado puede hacer algo desde el primer curso de EE. PP. y no esperarse a que esos miedos —latentes— se manifiesten abiertamente en el último ciclo debido a la proximidad de la prueba de acceso. Es decir, con su enfoque en las audiciones desde el primer curso y con su trabajo desde el aula individual y colectiva, podría contribuir a mejorar la percepción ante las actuaciones en público.

Problemas detectados en la prueba de acceso a enseñanzas superiores de música

En líneas generales, de acuerdo con Bernabé y Garres (2018), el alumnado que está preparando esta prueba considera que sus mayores dificultades están en el ejercicio de análisis y que el de repentización es el siguiente en dificultad y problemas. Así, no parecían afrontar con dificultad la parte interpretativa que debían llevar preparada de EE. PP.

Ante la prueba de análisis, el porcentaje de suspensos siempre es muy alto, lo que puede implicar carencias en la preparación de estas pruebas por parte del profesorado de EE. PP., que siempre comenta que es muy complicado pretender un buen trabajo cuando el tiempo está muy limitado y el contenido es tan amplio. Alumnado y profesorado parecen coincidir en señalar que es el ejercicio más complicado (Garres & Bernabé, 2021), obviando el hecho de que también se hace referencia a la necesidad de analizar las propias obras por interpretar el día del examen. De hecho, entre los principales problemas detectados de cara a la repentización, alumnado y profesorado parecen coincidir en las dificultades en la lectura rítmica, en la realización de distintos tipos de articulaciones y en los cambios de tempo y de planos sonoros. Otro error muy habitual es la interpretación descontrolada, a gran velocidad, sin destacar el fraseo y las articulaciones, con respiraciones incorrectas e, incluso, con repeticiones de pasajes.

En cuanto a los conocimientos históricos que deberían tener y que deberían repercutir en la interpretación, cuando se repentiza, la posible inseguridad ante los elementos rítmicos y las digitaciones lleva a que el alumnado no termine de mostrar la musicalidad característica del periodo del fragmento propuesto. Esto puede darse, incluso, cuando se interpretan las obras presentadas, ya que la ansiedad y el miedo ante el fallo pueden llevarlos a bloqueos mentales e, incluso, corporales. Más allá del “elemento bloqueante” por el fracaso, lo cierto es que el seguimiento de la “metodología tradicional” de los conservatorios y la falta de comunicación

y de trabajo conjunto entre los especialistas de las distintas materias que deberían garantizar una interpretación clarinetística de calidad son los problemas que llevan a una interpretación de mala calidad. Sobre esto, bastaría poner como ejemplo la investigación de Martínez (2022), que ha demostrado cómo la asignatura de Piano Complementario contribuye a la formación del oído, de manera que el trabajo compartido entre el profesorado de ambas especialidades supondría una interpretación de mayor calidad.

Ante la prueba de acceso, el clarinetista puede sentir estados emocionales contradictorios que necesita controlar para evitar que se produzca un estallido —lloros o interrupciones— que repercuta negativamente en su interpretación. Los psicólogos especialistas en interpretación musical (Dalia, 2009) señalan la importancia de desarrollar un pensamiento positivo ante la interpretación en público. Los hechos de jugarse su futuro profesional con estas pruebas y de competir por un número muy limitado de plazas, además de su percepción ante su interpretación, derivada de su autopercepción sobre el control de cada prueba, desembocan en un mejor o en un peor resultado interpretativo. De hecho, son muchos los aspirantes que no terminan las distintas pruebas porque por no soportan la presión. También hay quienes no pueden controlar el llanto o, incluso, que detienen su interpretación porque se confunden en algún pasaje.

Los tribunales de las pruebas de acceso, de acuerdo con la normativa vigente, deben fijar su atención en el dominio que el alumnado tiene de la técnica del instrumento y de su musicalidad y expresividad. Además, valoran que los aspectos técnicos básicos de las EE. PP. estén bien asimilados. Así, el profesorado suele detectar problemas, según Garres y Bernabé (2021), relacionados con

- el cuerpo —posición de hombros, cabeza, brazos, muñecas y algunos dedos—.
- respiración —problemas de duración, de consistencia y de cuerpo de la columna de aire—.
- embocadura —pérdida de aire por las ranuras, movimientos innecesarios de mandíbula—.
- expresivos —falta de relación entre estilo musical y rasgos expresivos de cada uno—.
- rítmicos —problemas de interpretación de determinados pasajes, digitaciones incorrectas que dificultan el control del ritmo—

Ante estos problemas, más allá de que cada especialista considere correcta una posición de la embocadura, de la realización de las articulaciones y de la disposición del cuerpo durante la interpretación, podría hablarse de unas cuestiones básicas compartidas: nada de pérdida de aire por las ranuras, por ejemplo. Es decir, puede hablarse de una técnica general comprendida como los medios y recursos que posibilitan la interpretación con naturalidad (Muñoz, 2009). De hecho, no puede considerarse problemático el tipo de caña, de boquilla o de clarinete que usan los aspirantes, siempre que los resultados sean óptimos respecto a los criterios exigidos. No obstante, sí resulta problemática la excesiva rigidez corporal durante la interpretación, puesto que supone una complicación de la correcta disposición para las digitaciones y, al

mismo tiempo, problemas a la hora de su articulación. Incluso, la excesiva elevación de los dedos limita la velocidad interpretativa.

Conclusiones

Legislación, teoría y realidad educativa son tres bloques que no siempre se interrelacionan en aras del favorecimiento del desarrollo del alumnado de los conservatorios de música. Profesorado y alumnado parecen tener puntos de vista distintos sobre lo que es y lo que debería ser su formación durante esa última etapa de EE. PP.

La falta de continuidad entre EE. PP. y las superiores de música es obvia para todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje instrumental. Ahora bien, quizá tendrían que replantearse los motivos que llevan a que se presenten unos u otros problemas cuando se inicia la etapa superior: los cambios acontecidos del Plan de 1966 al Plan LOGSE y, de este, al Plan LOE no tendrían que ser los causantes de ello, puesto que la ampliación de los años de estudios y del número de asignaturas orientado a garantizar una formación de mayor calidad no deberían provocar la bajada de nivel de la que ha venido quejándose el profesorado.

El profesorado de Clarinete se debate entre la necesidad de formar al alumnado en las mejores condiciones y la de atender a lo establecido en los currículos educativos y a la tradición pedagógica imitativa. Ante esto último, ¿qué puede hacerse si la investigación relacionada con la didáctica instrumental ha primado por su ausencia en nuestro país? Esto, junto con el hecho de que alumnado y profesorado coinciden en la necesidad de un cambio práctico más ajustado a sus necesidades, llevan a promover investigaciones relacionadas con la didáctica instrumental en los conservatorios de música.

Referencias

- Armijos, E. (2021). *La pedagogía viscuda per Dorothy Delay: una excel·lent professora de violí* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito digital de documentos de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/257620>
- Baca, G., & González, P. (2021). Lectura a primera vista en clase instrumental: experiencias de docentes y estudiantes. *Artseduca*, 29, 61-76. <https://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.5>
- Bernabé, M., & Garres, F. (2018). La Prueba de Acceso al Grado Superior de Clarinete: pautas de actuación metodológica desde el tercer ciclo de las EE. PP. de Música. *Revista Currículum*, 31, 57-75. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.003>
- Cantero, A. (2022). La enseñanza del piano: su repertorio y otros aspectos. *Musicalia*, 11, 1-27. <https://journals.uco.es/musicalia/article/view/14352/12808>
- Carey, G., Grant, C., & Valdebenito, M. (2021). ¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno. *Revista Musical Chilena*, 236, 175-183. <https://doi.org/10.4067s0716-27902021000200175>
- Dalia, G. (2009). *Cómo superar la ansiedad escénica*. Mundimúsica ediciones.
- Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre [Ministerio de Educación y Ciencia, Gobierno de España]. Sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. 10 de septiembre de 1966. B. O. E. No. 254. <https://vlex.es/vid/decreto-septiembre-general-conservatorios-441996534>

- Decreto de 15 de junio de 1942 [Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de España]. Sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. 15 de junio de 1942. B. O. E. No. 185. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1942-6043>
- Fernández, C. (2010). *La metodología europea de clarinete anterior al Método Completo para Clarinete de Antonio Romero: Influencias y aportaciones del autor a la misma*. Universidad Autónoma de Madrid [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional. Biblos-e Archivo. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13045>
- Garres, F., & Bernabé, M. (2021). Las Pruebas de Acceso a Enseñanzas Superiores de Música en España: punto de encuentro/desencuentro entre profesorado y alumnado. *Per Musi*, 41, 1-22. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2021.34052>
- González-Pumariega, S., Núñez, J., González, R., & Valle, A. (2008). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez, & A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 41-66). Pirámide.
- Hernández, C. (2004). Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades. *Superdotación: realidades y formas de abordarlo*, 20, 1-20. <https://gtisd.webs.ull.es/metodologias.pdf>
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, (extraordinario)*, 59-81. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/>
- Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [Jefatura del Estado, Gobierno de España]. 4 de octubre de 1990. B. O. E. No. 238. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Jefatura del Estado, Gobierno de España]. 4 de mayo de 2006. B. O. E. No. 106. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre [Jefatura del Estado, Gobierno de España]. 10 de diciembre de 2013. B. O. E. No. 295. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Latorre, M., & Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Lorenzo, A. (2023). Concepción, práctica y enseñanza de la expresividad musical: un estudio de caso. *Revista Humanidades. Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/h.v13i1.52209>
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda & N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25-60). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martelo, S. (2012). *La convergencia de estilos en el Gran Dúo Concertante para Clarinete y Piano Op. 48. Análisis estilístico de la obra de Carl Maria von Weber y su influencia en la interpretación* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/11686>
- Martínez, J. (2009). Técnica del clarinete: la respiración. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 24, 1-8. <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/>
- Martínez, V. (2022). Contribución de la asignatura de Piano Complementario a la formación del oído musical. *AV Notas: Revista de Investigación Musical*, 13, 1-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8729153>

- Montiel, E., & Clares, E. (2023). Scenic anxiety in professional music education studies learners'. *Revista Electrónica de LEEME*, 51, 1-15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.24337>
- Morocho, M. (2011). *Análisis e interpretación de las obras para clarinete del período romántico y el siglo XX* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Ucuena. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3189>
- Muñoz, A. (2009). El clarinete: didáctica y metodología. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-9. <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/>
- Orden de 25 de junio de 1999 [Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno de España]. Por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. 25 de junio de 1999. B. O. E. No. 158. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-14767>
- Palma, V. (2007). *Recursos del folklore infantil venezolano que favorecen el aprendizaje básico del clarinete*. Universidad Simón Bolívar.
- Pérez, M. (2008). ¿Conoces el clarinete? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 7, 1-11. <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas>
- Pozo, J., Bautista, A., & Torrado, J. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Aprendizaje*, 20(1), 5-15. <https://doi.org/10.1174/11356400873781495>
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda & N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 465-525). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Real Decreto disponiendo que las Corporaciones provinciales que sostengan Conservatorios y Escuelas de Música y deseen que los estudios en ellos cursados tenga validez académica soliciten su incorporación al Conservatorio de Madrid [Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Gobierno de España]. 17 de junio de 1905. B. O. E. No. 168. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1905-3751>
- Real Decreto 1577/2006 de 22 de diciembre [Ministerio de Educación y Ciencia, Gobierno de España]. 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. 22 de diciembre de 2006. B. O. E. No. 18. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221>
- Real Decreto 21/2015 de 23 de enero [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España]. Por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 23 de enero de 2015. B. O. E. No. 33. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-1157
- Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo [Ministerio de Educación, Gobierno de España]. Por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 14 de mayo de 2010. B. O. E. No. 137. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-8955>
- Real Decreto 756/1992 de 26 de junio [Ministerio de Educación y Ciencia, Gobierno de España]. Por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. 26 de junio de 1992. B. O. E. No. 206. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-20358>

- Real Decreto de 25 de agosto de 2017 [Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes]. Aprobando el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. 30 de agosto de 1917. Gaceta de Madrid No. 242. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1917/08/30/pdfs/GMD-1917-242.pdf>
- Ríos, C. (2016). Análisis y recomendaciones interpretativas de dos obras para clarinete del repertorio musical académico del siglo XXI. *Sinfonía Virtual. Revista de Música y Reflexión Musical*, 31, 1-22. <https://www.sinfoniavirtual.com/>
- Rojas, M. (2009). *Guía de métodos y técnicas didácticas*. Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/>