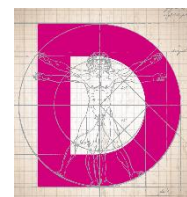


Digilec 12 (2025), pp. 107-125

Fecha de recepción: 23/10/2025

Fecha de aceptación: 25/11/2025

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2025.12.12669>



e-ISSN: 2386-6691

IDIOSINCRASIA DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA: EL CASO DE LOS DOCENTES DE TUBA DE LOS CONSERVATORIOS DE ESPAÑA

PEDAGOGICAL TRAINING IDIOSYNCRASIES: THE CASE OF TUBA TEACHERS IN SPANISH CONSERVATORIES

Elena REGUEIRO ÁLVAREZ

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3017-9334>

Resumen

La pedagogía de la tuba es un campo inexplorado, especialmente en España. Debido a que las salidas profesionales como intérprete son escasas, muchos músicos orientan su carrera hacia la docencia, pese a que su formación pedagógica es limitada. En España, la formación de los docentes en conservatorios se centra en la interpretación y carece de preparación metodológica específica. Asimismo, la investigación en pedagogía instrumental es escasa y poco conectada con la práctica educativa. Por ello, resulta un ámbito donde escasean tanto los recursos para el docente como la formación específica en conservatorios y universidades. Este hecho dificulta el desarrollo de metodologías estructuradas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo describir la trayectoria formativa en pedagogía de los docentes de tuba de los conservatorios españoles, así como el impacto de dicha formación en su conciencia pedagógica. La metodología adoptada es cualitativa, y está basada en entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de interpretación de la tuba de conservatorios de España. Los resultados muestran que la formación pedagógica resulta insuficiente y poco adaptada a las necesidades específicas de la enseñanza instrumental, lo que obliga al profesorado a desarrollar su identidad pedagógica a través de la práctica, la autoformación y la influencia de modelos de referencia. Esta carencia evidencia la necesidad de una reforma educativa que integre una preparación pedagógica musical especializada y contextualizada, capaz de mejorar la calidad de la enseñanza musical en España.

Palabras clave: formación pedagógica; educación musical; docentes; tuba; España

Abstract

Tuba pedagogy is an under-explored field within the Spanish context. As career opportunities for performers are limited, many tubists transition into teaching, often without formal pedagogical training. A central problem is that the training for conservatory teachers in Spain is overwhelmingly focused on performance, offering little dedicated preparation in specific methodological approaches for instrumental instruction. This issue is exacerbated by a lack of robust academic research in instrumental pedagogy that is effectively bridged with practical classroom application. Consequently, a dual deficit exists: a scarcity of specialized teaching resources and a lack of targeted training programs in higher education. This gap actively hinders the creation of structured, effective, and student-centered teaching methodologies. This study aims to describe the specific pedagogical training of tuba teachers in Spanish conservatories and to analyze the impact of such training on the development of their pedagogical awareness. The qualitative methodology is based on semi-structured interviews with tuba instructors of Spanish conservatories. The results indicate that the pedagogical preparation is insufficient and poorly adapted to the real-world demands of teaching a specialized instrument. Consequently, educators are compelled to construct their teaching identity through self-directed learning, practice and the influence of former teachers as models. This systemic flaw underscores the urgent need for an educational reform that integrates comprehensive, specialized and context-driven musical pedagogy into the core curriculum. Such a reform is vital for enhancing the overall quality and sustainability of music education across Spain.

Keywords: pedagogical training; music education; teachers; tuba; Spain

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía de la tuba se inscribe en un entramado complejo de saberes que combina la técnica instrumental, la psicología del aprendizaje y la reflexión educativa. Desde una perspectiva constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se reduce a la transmisión de modelos técnicos, sino que implica la construcción activa del conocimiento musical por parte del estudiante. Este enfoque, inspirado en autores como Vygotsky, Piaget y Bruner, considera que el aprendizaje instrumental surge del diálogo entre experiencia, exploración y guía docente. En consecuencia, la enseñanza de la tuba se concibe como un proceso interactivo, donde el docente actúa como mediador y el alumno desarrolla progresivamente su autonomía interpretativa.

Tras finalizar los estudios superiores en el itinerario de interpretación, las salidas profesionales específicamente vinculadas al ejercicio como intérprete son diversas: desarrollar una carrera como solista, formar parte de una agrupación de cámara o en formaciones de mayor tamaño, como bandas u orquestas, o bien formar parte de grupos musicales fuera del mundo clásico, como son grupos populares, urbanos, de jazz, charangas, orquestas de baile, etc.

No obstante, las estadísticas laborales evidencian que las posibilidades de acceder a un puesto de trabajo estable como intérprete son extremadamente reducidas debido a la escasez de vacantes en las diferentes bandas profesionales u orquestas. Esta situación afecta tanto a los intérpretes de tuba como a los de bombardino, hasta el punto de que únicamente alrededor del 1% de los estudiantes de estas especialidades logra incorporarse en orquestas o bandas exclusivamente como intérprete (Duplantis, 2019). Ante esta realidad, muchos músicos constatan que las posibilidades de trabajar como intérprete son limitadas, por lo que optan por diversificar su carrera musical hacia otros ámbitos, que normalmente suelen ser educativos. Sin embargo, también existen salidas relacionadas con la composición, la dirección musical o la grabación y producción sonora.

El desarrollo profesional del docente se entiende como la adquisición de un conjunto de competencias y saberes que, si bien están fuertemente condicionados por el mercado laboral, presentan una doble dimensión: por un lado, son universales a la práctica educativa y, por otro, se vinculan de manera específica a cada instrumento (Juntunen, 2014). En este sentido, los docentes son responsables de “tomar decisiones curriculares de manera rutinaria, como qué enseñar, por qué enseñar y cómo enseñar en sus aulas de música” (Schmidt, 2005, p. 2).

Pretender enumerar exhaustivamente todas las habilidades que deben dominar los docentes de música instrumental resultaría una tarea infructuosa, tanto por la amplitud de la disciplina como por la dificultad de abarcar la totalidad de los saberes y destrezas interpretativas que se esperan de estos profesionales. Este desafío exige, desde el punto de vista de la formación del profesorado de la especialidad de música, analizar los diferentes conceptos pedagógicos, así como las perspectivas y principios que orientan la labor de los docentes de la especialidad. Solo de este modo es posible determinar en qué medida esas circunstancias, junto con el currículo, son concluyentes a la hora de definir

qué enseñar, por qué enseñarlo y cómo abordarlo en la práctica educativa (Conway et al., 2007; Juntunen, 2014; McAdams, 1988).

1.1. Procesos de selección y formación docente

En España, los procesos de selección del profesorado se realizan mediante dos vías. Por un lado, superando un concurso oposición. Para ello se requiere estar en posesión de un título superior sin necesidad de especialización, ya que las diferentes pruebas tienen como objetivo valorar las capacidades técnicas y conocimientos específicos de la plaza a la que se opta. Por otro lado, en caso de que se agoten las listas provenientes de las oposiciones, se crea listas de sustitución sin oposición, en las que sí se exige estar en posesión del título superior de la especialidad correspondiente. Dado que la mayoría de los candidatos provienen del itinerario de Interpretación y no del de Pedagogía, la formación recibida se orienta casi exclusivamente al dominio técnico y artístico del instrumento. Es decir, los conocimientos con respecto a la metodología y a las diversas competencias docentes son mínimos, lo que refuerza una visión reduccionista del papel del profesorado y deja de lado dimensiones esenciales como las facetas “personales, actitudinales, motivacionales y sociales de los candidatos” (Bautista, 2020, p. 14).

Consecuentemente, se observó una predilección por las habilidades instrumentales e interpretativas del docente de música, cuando en realidad, abarcar un amplio repertorio no debería ser el fin en sí mismo ni para el alumnado ni para el profesorado. Esta visión ignora otros elementos igual de importantes en la carrera del docente de música, como son el desarrollo de la expresividad y la creatividad, sin olvidar el fomento del disfrute del alumnado de lo que hace (Bautista y Fernández, 2020; Juntunen, 2014). El simple acto de que esto suceda provoca que no se recapacite sobre los ideales de enseñanza, ni en las administraciones, ni de manera personal por parte del docente (Pozo et al., 2008).

Diversos estudios coinciden en señalar esta carencia formativa. Por su parte McAdams (1988) indica que existe “una preparación deficiente y un conocimiento inadecuado de la pedagogía de la tuba” (p. 87). En la misma línea, Burwell (2005) identifica discrepancias en la formación pedagógica de los docentes de instrumentos. Por lo que se deduce que los docentes adquieren las habilidades y competencias necesarias en el propio ejercicio de la enseñanza (Conway et al., 2007). No obstante, en el artículo 96 de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, se puntualiza que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” (p. 17184), lo que implica que la formación del profesorado debe prolongarse durante toda su carrera docente, permitiéndoles adaptarse a las nuevas realidades de los contextos educativos en constantes cambios (Bautista, 2020; Juntunen, 2014).

En este sentido, el Fórum Europeo de Educación y la Formación Musical (2004) elaboró una serie de recomendaciones que afirmaban que “la educación y formación musical debería tener un lugar firme en el nuevo programa cultural de la UE” (p. 1). Este documento manifiesta que los docentes deben enseñar la interpretación musical, pero a la vez educar, implicarse y actuar en un entorno cambiante y creciente.

1.2. Formación pedagógica en las enseñanzas musicales de interpretación

En los conservatorios superiores de música el plan de estudios ofrece al alumnado diferentes especialidades o itinerarios, entre ellos Interpretación, Musicología, Composición y Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical. A estos se suman actualmente algunas materias optativas y algunas actividades complementarias, como conferencias, trabajos o prácticas (Bautista, 2020). Sin embargo, la presencia de materias vinculadas a la pedagogía instrumental es escasa y desigual. Por ejemplo, en Galicia, el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música incluye una asignatura obligatoria en el itinerario de Interpretación que aborda el estudio de la pedagogía instrumental: Pedagogía y didáctica instrumental. Sin embargo, la oferta de asignaturas optativas sobre pedagogía referidas en las programaciones didácticas varía significativamente. En A Coruña se ofrecen asignaturas optativas relacionadas con la pedagogía, como Práctica, creación y didáctica de la música actual I y II y Creación y gestión de un entorno de aprendizaje I y II. Por el contrario, en Vigo no encontramos ninguna optativa referente a la pedagogía o didáctica.

Debido a que la formación clásica musical está mayoritariamente dirigida a la práctica interpretativa (los docentes atestiguan que la especialidad está dedicada a ello), el alumnado tampoco muestra demasiado interés en la docencia (Juntunen, 2014). Esta orientación implica, además, una gran inversión de tiempo y esfuerzo al alumnado, requiriéndole mucho sacrificio y rigor, lo que prácticamente les obliga a abandonar otras ocupaciones o cometidos (Pliego, 2014). Aquellos estudiantes que muestran interés por adquirir formación docente suelen optar por cursar el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, pero este no está ajustado a las peculiaridades de la enseñanza instrumental (Bautista, 2020). Esta situación refuerza lo que Schmidt (2005) describe al afirmar que: “los estudiantes de música parecen estar bien adoctrinados por las normas socioculturales y cumplen con los discursos dominantes [...] De hecho, son esperados” (p. 4).

Ante esta carencia, resulta necesario que tanto en los itinerarios de los conservatorios como en los diferentes cursos de formación se incluyan programas contextualizados que integren el estudio de la disciplina y su enseñanza en un marco pedagógico claro (Bautista, 2020), poniendo en común la comprensión de la disciplina y su enseñanza (Juntunen, 2014). De otro modo, los futuros docentes se encuentran con importantes lagunas formativas. “Incluso el día a día en el conservatorio, lo tratado en el currículum de las distintas materias cursadas, los comentarios de profesores y compañeros y el aprendizaje “informal” pueden ser fuentes insuficientes” (Ponce de León y Lago, 2009, p. 68). Esta ausencia en educación pedagógica en los conservatorios perpetúa la práctica del “cada maestrillo tiene su librillo” (Bautista, 2020, pp. 4-5).

1.3. Investigación en pedagogía de la educación interpretativa

En cuanto a la investigación en el campo de la pedagogía instrumental, ésta ha estado históricamente desvinculada de la práctica docente (Schmidt, 2005). Como señala

Pliego (2014): “la actividad musical tiene que ver con tocar, cantar y componer, y dentro de sus prioridades no se encuentra la necesidad de investigar” (p. 480). Se observan diversos estudios sobre la historia de la tuba y su repertorio orquestal, pero en lo que atañe a la pedagogía de los instrumentos, se ha limitado principalmente a aspectos más orgánicos de la interpretación instrumental de viento metal (radiografías, fotografías, etc.), sin abordar de manera suficiente las estrategias de enseñanza en el aula (McAdams, 1988).

Esta carencia investigadora en el ámbito didáctico y pedagógico de las enseñanzas instrumentales, unida a la falta de literatura especializada, implica indirectamente que la instrucción docente se encuentre fragmentada y desarticulada (Bautista y Fernández, 2020; Hewitt, 2006; Juntunen, 2014). En definitiva, se genera así un círculo vicioso: la falta de investigación dificulta la producción de bibliografía específica; esta ausencia de bibliografía impide una formación pedagógica sólida y, en consecuencia, los planes de estudio continúan sin incorporar de forma suficiente asignaturas o itinerarios centrados en la enseñanza.

En definitiva, alcanzar la meta de una comprensión integral de la educación musical especializada en la interpretación “es un proyecto que implicará grandes esfuerzos y costes, pero también con grandes beneficios para la calidad de la educación musical en nuestro país. Es hora de ponerse a trabajar” (Bautista, 2020, pp. 27-28). Como señalan Ponce de León y Lago (2009), es imprescindible reconocer la pluralidad de la carrera musical, que busca dotar al alumnado de las herramientas necesarias para desenvolverse en un entorno complejo pero lleno de posibilidades. En esta línea, McAdams (1988) ya defendía la necesidad de continuar la investigación para lograr una educación musical de excelencia.

2. METODOLOGÍA

Con la intención de acercar la labor de los docentes de tuba de enseñanzas musicales de interpretación, sus visiones y prácticas pedagógicas, y arrojar así luz al estado de la cuestión, se asumió un enfoque metodológico cualitativo, el cual resulta idóneo para abordar el fenómeno de estudio. Como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres humanos y sus instituciones” (p. 9), accediendo así a sus prácticas y relaciones en su contexto específico (Kvale, 2011).

La elección de la metodología cualitativa se sustenta en su capacidad para abordar la complejidad del fenómeno estudiado desde una perspectiva descriptivo-exploratoria. En palabras de Flick (2007), la investigación cualitativa analiza una realidad constituida por las acciones de diversos actores, es decir, no es un hecho generalizable. Esta premisa resulta clave para entender la elección metodológica “por su capacidad de desentrañar y dar sentido a fenómenos sociales complejos y multifacéticos” (Lim, 2025, p. 199). Se trata, por tanto, de una investigación profunda y “desde dentro” (Bisquerra, 2009, p. 275).

2.1. Instrumento de recogida

El instrumento principal de recopilación de datos de la presente investigación son las entrevistas semiestructuradas, ya que resultan una herramienta rica en cuanto a la obtención del saber de la realidad de los sujetos a la par que proporcionan cierta libertad para abordar elementos que no estaban planeados (Flick, 2007; Hernández-Sampieri et al., 2014; Kvale, 2011). Además, como apunta Moscoso (2017), permiten al investigador tratar de hallar los razonamientos que impulsan las actuaciones de los informantes.

2.2. Objetivos

El objetivo general de las entrevistas es describir la trayectoria formativa en pedagogía de los docentes de tuba de los conservatorios españoles, así como el impacto de dicha formación en su conciencia pedagógica. En base al objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar cómo se ha abordado la pedagogía de la tuba en la formación inicial y continua del profesorado, y qué decisiones han adoptado para mejorarla (OE1).
- Analizar los referentes profesionales y personales que han influido en la identidad docente del profesorado, así como las cualidades musicales, personales, sociales y afectivas que reconocen en su práctica (OE2).

2.3. Población y descripción de la muestra

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional, no probabilístico y basado en su significación en el campo de investigación, permitiendo la identificación de casos ricos en información sobre el fenómeno de interés para promover una comprensión profunda (Hernández-Sampieri et al., 2014; López y Deslauriers, 2011; Newby, 2014; Patton, 2002).

El profesorado ha sido seleccionado por un criterio por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), expandido a través de una técnica por bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001), en la procura de entrevistados de potencial interés para la investigación. Los criterios de inclusión han sido: 1) profesorado de tuba que imparta docencia en conservatorios de música en España (Grado Profesional y/o Grado Superior); 2) profesorado con un servicio en activo; 3) profesorado disponible en el tiempo de la investigación y que se muestra conforme con las condiciones del estudio mediante compromiso informado. La muestra final fue de 12 docentes.

Se asigna a cada entrevistado un código personal de identificación (Tabla 1). El primer segmento del código corresponde a la distinción entre docente de Galicia o de España (DG “Docente de Galicia”; DE “Docente de España”). Seguidamente, se hace referencia a sus características personales, indicando su género (H “Hombre”) y su edad (con cifras). Finalmente, el último segmento indica la etapa educativa en la que los informantes desarrollan su labor docente (EP “Enseñanzas Profesionales”; ES “Enseñanzas Superiores”).

2.3.1. Características personales y profesionales

La participación está conformada por un 100% de hombres. Esta sobrerrepresentación masculina encuentra respaldo en la literatura especializada. En este sentido, Harrison (2005) apunta que en todos los estudios donde la tuba fue contemplada como una de las opciones, se identificó como uno de los instrumentos más asociados tradicionalmente a los hombres. Asimismo, Walker (2004) manifiesta las influencias del género y de los estereotipos sexuales en la percepción y selección de instrumentos musicales por parte del alumnado de educación secundaria:

Habitualmente, los trombones, percusión y tubas se perciben como instrumentos marcadamente masculinos, mientras que la flauta, el clarinete y el oboe se consideran instrumentos marcadamente femeninos [...] estos estereotipos se generan a partir de diversas fuentes, entre ellas los medios de comunicación, los padres, el profesorado y otros niños (p. 1).

Estos patrones se reflejan en la realidad profesional. Los datos del Deutsches Musikinformationszentrum (2021) revelan una sobrerrepresentación masculina abrumadora en instrumentos como la tuba (98,1% de hombres; 1,9% de mujeres), lo que constituye un perfil demográfico predominante en el contexto profesional actual de este instrumento musical en Alemania. Sergeant y Himonides (2019), por su parte, corroboran que el panorama en las orquestas de Estados Unidos es semejante, exponiendo que la tuba representa el caso más extremo, siendo este el instrumento con mayor predominio masculino de toda la orquesta (90%).

2.3.2. Características académicas

En lo que respecta a la formación técnico-musical reglada, la Tabla 1 incluye el número de identificación correspondiente junto con los centros de estudio y su país.

Tabla 1

Formación técnico-musical reglada en tuba

ID	Centro(s) de estudios (país)
DE-H59-ES	Conservatorio Superior de Valencia (España) Conservatorio de Perpignan (Francia) Conservatorio de Burdeos (Francia)
DE-H55-ES	Conservatorio Profesional de Getafe (España) Conservatorio Superior de Madrid (España) Conservatorio de Nueva Inglaterra (Estados Unidos)
DE-H62-ES	Conservatorio Profesional de Valencia (España) Conservatorio Superior de Madrid (España)
DG-H45-EP	Conservatorio Profesional de Carcaixent (España) Conservatorio Superior de Valencia (España)
DG-H42-EP	Conservatorio Profesional de Pontevedra (España) Conservatorio Superior del Principado de Asturias (España) Northwestern University (Estados Unidos)

DG-H37-ES	Conservatorio Profesional de Valencia (España)
	Conservatorio Superior de Valencia (España)
	Chicago College of Performing Arts (Estados Unidos)
	Universidad de Valencia (España)
DG-H34-EP	Conservatorio Profesional de Pontevedra (España)
	Conservatorio Superior del Principado de Asturias (España)
	Universidad de Oviedo (España)
DG-H41-EP	Conservatorio Profesional de Pontevedra (España)
	Conservatorio Superior del Principado de Asturias (España)
	Conservatorio de Lyon (Francia)
DG-H39-EP	Conservatorio Profesional de Pontevedra (España)
	Conservatorio Superior del Principado de Asturias (España)
DE-H53-EP	Conservatorio Profesional de Madrid (España)
	Conservatorio Superior de Madrid (España)
	Conservatorio de Perpignan (Francia)
	Arizona State University (Estados Unidos)

Nota. Elaboración propia.

En lo que concierne a otra formación técnico-musical no reglada, el análisis de las entrevistas indica que los informantes recibieron formación musical para la interpretación de la tuba en ámbitos como las Escuelas y Bandas de Música populares, clases particulares individuales de tuba, y cursos y/o clases magistrales grupales de instrumento.

2.4. Análisis

En una fase previa a la realización de las entrevistas a los docentes de interpretación de tuba de los Conservatorios de España que forman parte de esta investigación, el protocolo de la entrevista fue enviado a un comité de expertos para que asesoraran y proporcionaran juicios de valor objetivos. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado al profesorado participante. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y enviadas para la validación por parte de los informantes.

El análisis de las entrevistas de la muestra fue realizado con la ayuda del software Atlas.ti. Primeramente, en una fase preliminar a su empleo, se realizó un análisis inicial de las entrevistas y se establecieron las macrocategorías, categorías, subcategorías y códigos referentes a la información aportada por los informantes. Tras esto, se empleó el software antes mencionado para sistematizar toda la información aportada, facilitando el análisis posterior y la coherencia interna de éste.

3. RESULTADOS

En el presente apartado se expone cómo el profesorado participante interpreta el tipo de formación pedagógica recibida en el conservatorio y estudios universitarios. También cómo estos profesionales adquieren nuevos referentes a través de procesos de investigación personal y de aprendizaje autodidacta.

3.1. Idiosincrasia de la formación pedagógica para la tuba en el conservatorio

En lo relativo al componente pedagógico percibido en sus estudios musicales en el conservatorio, el profesorado señala la carencia de referentes pedagógicos de tuba reconocibles en España. De este modo DE-H54-EP explica: “tuve mucha suerte que desde los inicios siempre tuve a una persona que, ya en aquellos años, en el año 79 u 80, pensaba mucho; en España no había ningún referente a nivel pedagógico”. De igual manera, DE-H53-EP agrega: “no son referentes pedagógicos como tal, porque, en realidad, no los tenemos”. Por su parte, DEH55-ES señala que “en España no tenemos ninguna gran Escuela internacional. No tenemos algo como la Juilliard o como la escuela de la Philharmonie”.

Ciertos entrevistados afirman no haber recibido una formación específica para la pedagogía de la tuba durante su formación en conservatorio (DE-H53-EP, DEH54-EP, DE-H62-ES, DG-H41-EP, DG-H48-EP): “sí que es verdad que no recibí una formación específica en pedagogía de la tuba o del bombardino [...] si entendemos por eso unos cursos diseñados para aprender cómo enseñar la tuba” (DG-H41-EP). A este respecto, DG-H37-ES expone el planteamiento hegemónico de los itinerarios de Interpretación en conservatorio: “básicamente, las carreras de instrumentistas son de Interpretación [...] la mayoría de los docentes no hemos recibido una formación específica, la cual creo muy necesaria”.

El mismo docente sitúa esta idiosincrasia en el marco internacional: “es algo en lo que nuestro país, a diferencia de muchos países europeos o americanos, está un poquito por detrás” (DG-H37-ES). Por su parte, DG-H39-EP aclara el prioritario sesgo de la formación en conservatorio en España: “en nuestra formación [en conservatorio], o haces la rama de Pedagogía o normalmente vamos por Interpretación y lo que aprendes es tocar”, pese a que “la mayoría [de músicos/as] hace Interpretación y se dedica a la enseñanza”. Por su parte, DEH55-ES agrega que:

En los conservatorios españoles estamos poco especializados. No hay senda de “docencia” y senda de “interpretación”. ¿Cómo va a ser lo mismo el trabajo que haga con una persona cuyo fin es estudiar música para dedicarse a la docencia, que alguien que quiere ser concertista, músico de orquesta o alguien que estudia música por formación individual?

Por otra parte, otros participantes mencionan haber cursado asignaturas pedagógicas como parte de los planes de estudios en los conservatorios españoles (DG-H45-EP; DE-H55-ES; DE-H59-ES). Además, uno de los informantes declara que realizó formación pedagógica específica para la docencia de Interpretación de la tuba en el conservatorio: “Pedagogía de la tuba en el Conservatorio de Oviedo” (DG-H34-EP).

Pese a todo, DE-H53-EP aclara la motivación de esta posible discrepancia en la percepción de la participación en cuanto a la discreta presencia de referentes pedagógicos:

En aquel plan del 66 había una asignatura que era Pedagogía, pero la impartía tu propio docente de instrumento; con lo cual, lo poco que te podía decir no tenía demasiado sentido, ya que no es alguien formado en Pedagogía.

En este sentido, DE-H62-ES apunta que “en esa época no había docentes específicos de tuba en el conservatorio: el profesorado de trombón daba clase a los trombones, bombardinos y tubas”.

Por su parte, DG-H42-EP explica que sí recibió formación pedagógica para la enseñanza de la tuba en el conservatorio, si bien de una manera “extraoficial”: “en Oviedo con Alfonso Mollá [...] a veces, eran sesiones completas dedicadas a eso, o a veces eran sesiones de clase en las que tú observabas como daba clase o resolvía algunos problemas al alumnado”, pero reconociendo que “obviamente [dicha formación] no entraba dentro de temario da materia de asignatura”.

Con todo, aquellos informantes que reconocen haber dispuesto de formación pedagógica como parte integrada del plan de estudios de sus respectivos conservatorios indican que esta ha resultado ser “escasa” (DE-H59-ES, DG-H48-EP) o “muy escasa” (DG-H39-EP): “realmente era muy poquito lo que hacíamos” (DE-H55-ES).

3.2. Impronta de la formación pedagógica recibida en Universidad

La gran mayoría del profesorado entrevistado admite haber cursado el Máster de Profesorado en Educación Secundaria o bien el extinto Curso de Aptitud pedagógica (CAP) en universidades españolas (DG-H34-EP, DG-H39-EP, DGH41-EP, DG-H42-EP, DG-H45-EP, DG-H48-EP).

Pese a ello, los informantes perciben un distanciamiento de esta formación con respecto a las necesidades específicas de la enseñanza de un instrumento en el ámbito de un conservatorio:

- DG-H39-EP: “los docentes que te enseñan son de Magisterio, y las actividades que nos enseñaban, la mayoría, estaban enfocadas a niños pequeños. No hay un Máster específico de conservatorio”.
- DG-H41-EP: “está más enfocado a gente de secundaria”.
- DG-H42-EP: “desde mi opinión, es un Máster muy limitado a nivel de formación pedagógica, por lo menos en el sitio donde lo cursé”.
- DG-H45-EP: “eran muchas tablas y había mucha información que no sabía cómo aplicarla luego a mi experiencia dando clases”.

Dicha visión contrasta con la del profesorado que ha cursado formación pedagógica en opciones universitarias estadounidenses. Es el caso de DE-H55-ES: “cuando me fui a estudiar a Estados Unidos, estudié específicamente Pedagogía y, además, como los norteamericanos son tan específicos para la docencia, estudié Pedagogía de la clase individual, particularmente”. Este entrevistado agrega haber hecho prácticas en escuelas públicas de Boston. Su motivación proviene de una sensibilización pedagógica hacia sus propias competencias: “una de las cosas que no quise hacer es dar clase sin haber estudiado Pedagogía, porque me provocaba mucho vértigo”, agregando que “lo quería hacer porque me apetecía y porque lo quería hacer bien, por lo que hasta que no tuve un mínimo de herramientas, no me enfrente a ella [la docencia]”.

Por su parte, DG-H42-EP explica su experiencia en el Máster en Music Performance en Northwestern University de Chicago:

En Chicago tuve una materia que no era muy principal, pero era significativa. Se llamaba Performing Practice and Criticism y estaba organizada por el Departamento de Música de Cámara. Consistía en tres patas principales. Una era que, en una rueda, a lo largo de un trimestre, todo el mundo pasaba por un escenario para tocar. Éramos aproximadamente 20 estudiantes, y en algún momento del trimestre tenías que tocar como solista con acompañamiento de piano para los otros compañeros. La segunda era una clase magistral en la que viene un docente invitado. Se tocaba y después él te indicaba su recomendación. La tercera parte de la materia era desde el palco de butacas con una hoja de calcar. Tenías que hacer un informe más o menos formal de lo que observabas: qué aspectos debería mejorar tu compañero y qué aspectos positivos viste en la interpretación, donde entraban aspectos estilísticos, técnicos, escénicos, etcétera. (DG-H42-EP).

El docente refiere el impacto de dicha formación en su bagaje pedagógico: “aprendí mucho, pues te metías en las clases individuales de cualquier especialidad a observar a un docente dando clases”, además de que “fue muy interesante para cargarme de herramientas a nivel docente” (DG-H42-EP).

3.3. Referentes reconocidos: modelos de docente

Ciertos docentes informan haber integrado activamente la didáctica de otros profesionales como modelos de referencia desde la propia observación (DG-H34-EP; DG-H41-EP; DG-H42-EP; DE-H59-ES; DE-H62-ES). De ello se extrae la impronta pedagógica de referentes profesionales, tomando modelos de actuación claros desde la observación:

No he recibido clases de Pedagogía nunca, pero lo que siempre he sido es muy observador [...] Siempre tuve mucha afición a ver clases de los demás, me gustaba mucho” [...] Sigo teniendo mi libreta con apuntes de clase de cuando estudiaba con Miguel Moreno en Madrid. Anotaba cosas porque siempre pensaba que, si algún día tenía que dar clases, tenía que guardar ideas, e iba guardándome esas ideas en una nota. Tengo notas de Miguel Moreno, de Mel Culberson [...] cuando estaba en clase con Samuel Pilafian y me daba una idea que me molaba mucho, me iba a casa y la escribía. (DE-H53-EP).

Ciertos informantes reconocen expresamente la influencia de sus propios docentes en su enfoque pedagógico (DG-H37-ES; DG-H41-EP; DG-H42-EP; DG-H45-EP; DG-H48-EP; DE-H53-EP; DE-H54-EP; DE-H55-ES; DE-H59-ES; DE-H62-ES), entre los que destacan Sergio Finsa, Alfonso Mollá, Miguel Moreno, Miguel Navarro, Miguel Vallés, Tomas Ruedi, Mel Culberson, Rex Martin, Roger Bobo, Sam Pilafian y Harvey Phillips.

En cuanto a la justificación del arraigo a los modelos adquiridos, DG-H42-EP considera que “es difícil escaparse de eso [influencia de tus docentes]”. Por su parte, DG-H39-EP aporta que “siempre tienes como primer referente a tu primer docente, porque

son los que te marcan [...] el docente que primero me marcó fue Lolo”, indicando que “al final, piensas: conmigo hicieron esto, así que voy a hacerlo porque sé que me funcionó”.

Sin embargo, otras narrativas mantienen una postura más crítica y autónoma, principalmente desde la adaptación de los referentes adquiridos a las necesidades que presenta el aula: “principalmente mis docentes, que los considero buenos docentes [...] muchas de las cosas que aplico en el aula son sacadas de sus clases, como, por ejemplo, de Lolo o Alfonso” si bien “influenciado sí, pero hasta cierto punto” (DG-H34-EP); “después, vas encontrando tu propia forma, porque es inevitable” (DG-H37-ES); “las voy conectando y las hago mías a mi manera [...] cada uno desarrolla su propia forma de dar clase [...] A tu cosecha propia le añades los libros que has leído. Lo metes todo ahí y sale un cóctel en clase” (DE-H53-EP); “tienes esa base de que a ti te ha funcionado bien y crees que al estudiante también le va a funcionar bien, pero no siempre funciona, ahí entra tu imaginación y tus propios métodos” (DE-H54-EP); “la versión 3.0 es aplicar todas las técnicas de Pomodoro, el ensayo mental y la importancia de los descansos, porque comprender verdaderamente que el cerebro aprende cuando no estás tocando es súper relevante” (DE-H55-ES); “añadir numerosas variaciones propias” (DE-H59-ES); “hay otras cosas que son personales” (DE-H62-ES).

La impronta de los modelos de referencia a menudo se expresa desde el plano técnico-musical o personal en su desarrollo como intérpretes, mencionando cualidades como la paciencia, el mantenimiento de la motivación con el instrumento o el desarrollo técnico:

- DG-H37-ES: “inventar muchos ejercicios, buscar siempre creatividad, imaginación y dar mucha importancia a la técnica. También la importancia del aula y de crear un grupo de aula”.
- DG-H39-EP: “aprendí de él [Lolo] a ser constante, y que si quieres algo tienes que luchar por él [...] Con Alfonso aprendes que hay que estudiar mogollón y aprendes a ser persona, porque Alfonso aparte de como músico, te forma como persona”.
- DG-H42-EP: “agarro herramientas de mis tres etapas formativas [...] técnicas estilísticas, conceptos de sonido, instrumentos o, incluso, herramientas psicológicas”.
- DG-H45-EP: “me aportaron motivación y desarrollo de la técnica y la musicalidad, sobre todo”.
- DE-H53-EP: “de Miguel tengo la obsesión por el sonido, el ser muy insistente y resiliente. Cuando quiero conseguir algo o que mis estudiantes consigan algo lo intento hasta que lo consigo [...] De Samuel tengo la organización. Samuel era un tío muy organizado en clase, aprovechaba muy bien el tiempo. Esa organización yo la tengo en la cabeza, pero nunca soy capaz de ser tan organizado. Él era muy organizado en clase, muy metódico”.
- DE-H54-EP: “Mel Culbertson tiene una capacidad maravillosa para tocar con un vibrato absolutamente bonito, y eso, lo aprendí de él”.
- DE-H62-ES: “[mis docentes] me han aportado conocimiento y enseñarme a escuchar y a escucharme. Me han aportado tener mucha paciencia”.

La impronta de otros profesores/as, sin embargo, se expresa también en términos más pedagógicos, suponiendo un aperturismo hacia ámbitos de la pedagogía, así como un hito en el fortalecimiento vocacional por la enseñanza:

- DG-H34-EP: “de Lolo, el trabajo con los niños y la forma de llevar el aula para que estén motivados, además de muchas cosas de técnica básica que trabaja a él. Después, Alfonso va un poquito más allá, dando como una vuelta más de rosca a la calidad, enfocándose un poco más a la interpretación en las obras y, sobre todo, la importancia de la técnica”.
- DG-H41-EP: “Alfonso Mollá fue el que más me aportó. No solo a nivel interpretativo, sino también en la manera de dar clase y como enseñar al alumnado a mejorar [...] Lo más importante sería no poner nunca límites al alumnado, y por otro lado, a tratar la enseñanza de la tuba siempre con la mentalidad en el desarrollo musical”.
- DE-H53-EP: “de Mel Cultberson tengo la libertad que tenía Mel. Era una persona totalmente libre en su cerebro y en su mente. En sus clases hacía absolutamente lo que le daba la gana y cuando a él le daba la gana. Eso mola mucho, aunque no para todo el alumnado [...] Probablemente de Harvey Phillips tengo la ilusión que hace falta para transmitir cosas, para mover al alumnado en clase y para hacerles ver la importancia de la música, la importancia del bombardino y la tuba dentro de la música, y para hacerles disfrutar de ese instrumento”.
- DE-H55-ES: “Alice, mi docente de Pedagogía [...] Ella era una experta en Pedagogía [...] fue la que me abrió un mundo de bibliografía muy importante. Hay que leer muchísimo y no solo de pedagogía, hay que leer sobre el desarrollo cognitivo y todo ese tipo de cosas [...] “Cómo trabajas con todo el sistema de neuronas espejo o cómo estimulas la creatividad en una persona joven [...] Hablando sobre cualidades docentes, alguien dijo: “Tiene que ser una persona con muchas habilidades comunicativas”, otra persona comentó “Tiene que ser una persona que toque muy bien e inspire”. Ella nos dijo “Todo lo que decís son cualidades muy importantes en el docente, pero la más importante es que ame enseñar. Si no amas enseñar, no te dediques a esto”. Eso me marcó profundamente, entender que la docencia requiere que quieras enseñar, que estés entusiasmado, que ames el proceso de trabajar con el alumnado y de construir cosas”.

3.4. Investigación propia e interés autodidacta

Algunos entrevistados mencionan el propio aprendizaje continuo que supone su experiencia práctica como docentes (DG-H37-ES; DG-H39-EP; DG-H48-EP; DE-H59-ES). Para DE-H55-ES, incluso, este enriquecimiento práctico es insustituible:

En la docencia hay cosas que no se pueden enseñar, y la primera es la experiencia. Por más que uno tenga un gran libro o haya tenido un montón de clases con docentes maravillosos,

hasta que no te sumerges en la experiencia de dar clase, no sabes verdaderamente la dimensión de lo que tienes entre tus manos. Con la interacción profesional con el alumnado se produce un grandísimo aprendizaje.

En todo caso, el aprendizaje experiencial en el aula se ve complementado en ciertos casos con la lectura de bibliografía especializada. DE-H55-ES, en referencia a esto, expone que “la lectura del corpus específico de la docencia, si eres docente, es casi una condición sine qua non”. Asimismo, DE-H62-ES apunta haber leído “mucho, me informé mucho”, mientras que DG-H37-ES señala haber realizado “muchísima investigación propia y muchísima lectura, en constante contacto y búsqueda, sobre todo, de estudios y evidencia científica, que hay que cada vez más y creo que se puede aprender mucho de ella”.

En esta línea, ciertos informantes muestran un claro interés autodidacta por la pedagogía y los ámbitos del aprendizaje:

Por mi cuenta, a lo largo de los años, me ha interesado mucho la neurociencia. Me ha interesado mucho la neurología del cerebro, la neurología del aprendizaje. Digamos que con los años me he aproximado bastante a través de lecturas. [...] Muy presente también todo lo que yo he podido captar sobre neurología moderna, desde Zatorre en adelante, cuando empiezan a hacerse escáneres de la gente tocando o cantando para ver qué pasa en nuestra mente. Todo lo que tiene que ver con la neurología y la neurobiología del aprendizaje. Me marcó mucho el libro Ignacio Morgado y me abrió una bibliografía muy importante para entender las memorias de aprendizaje, definir muy bien la memoria de trabajo, la memoria implícita, la explícita, y ese tipo de cosas. La última lectura que pongo en práctica es el libro de Molly Gebrian. Una de las frases que me ha marcado de este libro reciente de Molly Gebrian [...] si no hay un cambio fisiológico en el cerebro no hay aprendizaje. Entender qué es lo que tiene que pasar para llegar a que verdaderamente se genere una senda neuronal nueva, cómo se fija la memoria, etcétera (DE-H55-ES).

Algo en lo que investigo mucho y que me gusta mucho es la neurociencia, en relación, por ejemplo, con el aprendizaje. Leo mucho de estos temas, lo cual me ha ayudado muchísimo. Entender cómo aprender a aprender, entender cómo funciona nuestro cerebro y cómo aprendemos me ha ayudado mucho. Me ha ayudado a entender los tiempos o cómo funcionan técnicas de ejecución de los ejercicios, por ejemplo. Yo quería entender el cerebro, cómo funciona y cómo se construye a la hora de tocar (DG-H37- ES).

He leído sobre Pedagogía. He cogido libros que han ido cayendo en mis manos sobre psicología aplicada a la pedagogía, etcétera [...] Siempre me estoy calentando la cabeza para ver cómo enseñar mejor o cómo hacer mejor mi trabajo. Si tú estás todo el rato metiéndole en la cabeza ideas, eso sale de una forma de otra. Más espontánea o estudiada, pero sale (DE-H53-EP).

De un modo más específico, DG-H42-EP declara un interés por informarse en “diferentes escuelas estilísticas de tuba”. Por su parte, DE-H62-ES refiere haber indagado mucho “sobre qué metodología [para la enseñanza de la tuba] utilizaban en Estados Unidos, porque aquí [España], al igual que nuestros docentes eran trombonistas, los métodos que utilizamos básicamente eran de trombón, la mayoría”.

Este interés se ve también reforzado por un compromiso con la formación continua: “siempre estás en continua búsqueda de cursos, formación online, congresos, etcétera. Todas las actividades que puedes encontrar aquí y fuera de España [...] es constante, día a día, todos los días” (DG-H37-ES); “ahora que eres funcionario, necesitas hacer cursos de determinadas horas e intentas coger uno que te valga para el día a día” (DG-H39-EP); “no paro, todos los años voy a cursos” (DG-H45-EP); “una vez estás metido dentro del sistema, hacíamos cursos organizados por el CEFORE [Centro de Formación y Recursos] adaptados. Cursos de Pedagogía y cursos relacionados con el trabajo que estamos realizando” (DG-H48-EP); “tenemos que estar en constante aprendizaje, entonces la información lo es todo” (DE-H53-EP).

En este sentido, DE-H55-ES incide en la necesaria capacidad del profesorado para actualizarse: “todo evoluciona mucho, todo avanza [...] en los últimos años hay una serie de herramientas que están revolucionando la comprensión de cómo funciona el cerebro”, refiriendo que “es una manera de mantenerte vivo, de estar al día”.

3.5. Otros referentes de enseñanza reconocidos: *Song and Wind*

En lo que se refiere a otros referentes de enseñanza más allá de sus propios docentes, DG-H37-ES, DG-H39-EP y DE-H55-ES, señalan inductivamente la impronta de Arnold Jacobs: “el *Song and Wind* es el hilo conductor, y toda la evidencia que dejó esta pedagogía” (DG-H37-ES); “el Sr. Arnold, que fue el que empezó a darle al coco, porque hay que tener un poco de locura, de magia y ser un genio [...] lo que decía Arnold Jacobs llegó a Mel, que estuvo en Francia, y, al final, Mel fue docente de casi todo el profesorado o cracks que hay ahora en España” (DG-H39-EP); “es una referencia en muchísimos sentidos porque fue quien despertó en mí la pasión por la docencia, la unión de todo un mundo de cosas que había detrás de lo que es tocar un instrumento” (DE-H55-ES).

4. CONCLUSIONES

En lo que respecta al tipo de formación pedagógica recibida por los docentes en conservatorios, se observa que la formación existente en este campo en el contexto español proporciona una preparación deficiente sobre la pedagogía de la tuba debido a la ausencia de materias vinculadas específicamente con la pedagogía instrumental (MacAdams, 1988; Burwell, 2005; Conway et al., 2007). A ello se suma el planteamiento hegemónico de los itinerarios de Interpretación en estas instituciones, orientados fundamentalmente a la práctica interpretativa, lo que implica el abandono de otras áreas como la formación pedagógica (Juntunen, 2014), a pesar de que la interpretación musical constituye una vía laboral limitada (Duplantis, 2019) y las probabilidades de dedicarse a la docencia son altas.

En cuanto a formación pedagógica cursada en universidades nacionales, el Máster de Profesorado en Educación Secundaria es la opción más recurrente, si bien estos estudios no se ajustan a las peculiaridades específicas de la enseñanza instrumental (Bautista, 2020). En cambio, la formación pedagógica específica en universidades

estadounidenses resulta más rica en cuanto a conocimientos pedagógicos adquiridos, impactando notablemente en el bagaje pedagógico de los que cursaron estos estudios.

Por todo lo anterior, la integración activa de la didáctica de otros profesionales como modelos de referencia emerge como una de las vías más destacadas de adquisición de referentes profesionales, tomando así ejemplos de actuación influenciados por sus propios docentes tanto de formación reglada como de la no reglada (Mills y Smith, 2003). Este proceso se realiza generalmente desde una postura crítica y autónoma, adaptando los referentes adquiridos a las necesidades que presenta el aula. La impronta de los modelos de referencia se expresa tanto desde un plano técnico-musical o personal –paciencia, motivación, creatividad, musicalidad, resiliencia, organización y planificación, o desarrollo de la autopercepción– como en términos más pedagógicos, los cuales apuntan a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus referentes.

A la luz de lo expuesto previamente, la investigación propia e interés autodidacta adquieren una relevancia notable. La experiencia práctica docente se revela como especialmente beneficiosa, ya que proporciona un aprendizaje continuo y un enriquecimiento práctico insustituible. Este aprendizaje adquirido en el aula se ve complementado por la lectura de bibliografía especializada y por la formación continuada, capacidad necesaria para mantenerse actualizado. De esto surgen otros referentes de enseñanza más allá de sus propios docentes, entre los que destaca de forma notoria Arnold Jacobs.

Todo lo anterior pone de manifiesto la necesidad de una reforma educativa integral que promueva programas contextualizados en los centros españoles, permitiendo acceder a una formación pedagógica musical especializada que integre el estudio de la disciplina y su enseñanza en un marco pedagógico claro, reconociendo la pluralidad de la carrera musical (Bautista, 2020; Juntunen, 2014; Ponce de León y Lago, 2009). Esto repercutiría directamente en la mejora de la calidad de la educación musical especializada en España. Estos resultados confirman lo señalado en la literatura sobre la carencia de formación pedagógica especializada en los conservatorios europeos (Bautista, 2020; Juntunen, 2014) y evidencian cómo, en ausencia de estructuras formativas sólidas, los docentes construyen su identidad pedagógica a partir de la práctica cotidiana, la observación crítica y la adaptación progresiva.

REFERENCIAS

- Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 1-5. <https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/accessing-hidden-and-hard-to-reach-populations-snowball-research->
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M.P., Torrado, J. A. y López-Íñiguez, G. (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381-410). Ediciones Morata.

- Bautista, A. y Fernández, B. (2020). Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente. *Electronic Journal of Music in Education*, 46, 240-261. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18013>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0265051705006601>
- Conway, C., Eros, J., Hourigan, R. y Stanley, A. M. (2007). Perceptions of Beginning Teachers regarding Brass and Woodwind Instrument Techniques Classes in Preservice Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (173), 39-54. <https://pure.psu.edu/en/publications/perceptions-of-beginning-teachers-regarding-brass-and-woodwind-in>
- Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 218, de 16 de noviembre de 2015.
- Deutsche Musikinformationszentrum Männer (2021). *Geschlechterverteilung in deutschen Berufsorchestern*. Deutsches Musikinformationszentrum. <https://miz.org/de/statistiken/geschlechterverteilung-in-deutschen-berufsorchestern>
- Duplantis, C. B. (2019). *Developing the 21st Century Musician: A Case Study of Applied Tuba and Euphonium Studio Models at American Universities* [Tesis de doctorado, Louisiana State University]. LSU Doctoral Dissertations.
- European Association of Conservatories (2004). *Recommendations to the European Union about the role of music education and training in the new EU programme for culture*. European Forum for Music and Training.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Harrison, S. D. (2005). Women in Brass: Re-examining Gendered Involvement in Music, A Preliminary Report into Musical Preference Stereotypes. En *Australian Association for Research in Music Education: Proceedings of the XXVIIth Annual Conference; Reviewing the Future*. Australian Association for Research in Music Education. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.245967574602529>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hewitt, A. (2006). A Q study of music teachers' attitudes towards the significance of individual differences for teaching and learning in music. *Psychology of Music*, 34(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735606059105>
- Juntunen, M. L. (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157-177. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1032173>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

- Lim, W. M. (2025). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264>
- López, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756178>
- McAdams, C. A. (1988). *Investigation of instrumental teachers' knowledge of the tuba* [Tesis de doctorado, University of Illinois]. UMI.
- Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 362-649. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054869>
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. Routledge.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. SAGE.
- Pliego, V. (2014). ¿Tocar, cantar y componer? ¿Pensar, escribir y publicar? ¿O investigar...? En E. Pérez y A. Álamo (Eds.), *III Congreso CEIMUS Educación e Investigación Musical* (pp. 479-490). Enclave Creativa Ediciones S. L. <https://enclavecreativa.com/>
- Ponce de León, L. y Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de Léeme*, 24, 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3102186>
- 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. *Culture and Education*, 20(1), 5-15. <http://dx.doi.org/10.1174/113564008783781495>
- Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of research in Music Education*, 6(2), 1-14. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol6/iss1/2>
- Sergeant, D. C. y Himonides, E. (2019). Orchestrated sex: The representation of male and female musicians in world-class symphony orchestras. *Frontiers in Psychology*, 10(1760), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01760>
- Walker, M. J. (2004). Influences of Gender and Sex-Stereotyping of Middle School Student's Perception and Selection of Musical Instruments: A Review of the Literature. *Visions of Research in Music Education*, 4, 1-13. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol4/iss1/8/>