



Tesis doctoral

Diseño de un programa formativo que guíe la elaboración de manuales de buenas prácticas para la organización y gestión en los centros de enseñanza superior de música en España

2015

Dña. Begoña Alonso Savín

Director: Dr. José Ramón Orcasitas

Agradecimientos

Este trabajo de investigación se ha ido fraguando poco a poco desde mis años como estudiante de Música y Pedagogía, y después como trabajadora e investigadora. Durante este tiempo, han sido muchas las personas e instituciones que han colaborado de manera directa e indirecta y a quienes quiero expresar mi gratitud por el apoyo y la confianza que me han prestado de forma desinteresada.

Primeramente me gustaría agradecer a la Universidad del País Vasco, al Departamento de Didáctica y Organización escolar y a los profesores que tanto nos enseñaron en la titulación de Pedagogía y en los cursos de posgrado. En especial a Gloria Díaz, Javier Galarreta y Jesús M^a Goñi, que me empujaron, con su buen hacer, por el camino de la organización y gestión de centros.

Creo que todo este proceso de reflexión sobre la enseñanza musical no hubiera tenido lugar sin aquellas personas que han acompañado mi formación musical desde los inicios. Itziar Ruiz, M^a Tere Goti, M^a Carmen Calvo, Pamela Stivers, Paula Bas y Eduardo Salvador, son algunos de los nombres a destacar en esa larga lista de músicos y pedagogos dedicados a la difícil labor de crear músicos.

Pero como la música únicamente no se aprende en las aulas, me gustaría agradecer también su apoyo, comprensión, las largas conversaciones y horas de trabajo a todos los grupos y músicos con los que he compartido experiencias tanto fuera como dentro del escenario. Son tantos que como no quiero dejarme a nadie solo destacar a Joserra Senperena y a mis compañeras/os de *Nobel* y *Frida Pipol*.

Mi más sincero agradecimiento a Musikene, institución que me acogió recién salida de la facultad. Gracias a Josetxo Bretos y Alejandro Zabala por su apoyo inicial, a José Luis Estellés por confiar en mi visión como pedagoga y a Patri Goyalde y Miren Iñarga por sus aportaciones en el día a día. Gracias a la comunidad educativa de Musikene (PAS, profesorado y alumnado) por mostrarme diferentes puntos de vista sobre el trabajo y la vida.

A lo largo de este camino ha habido personas e instituciones que han colaborado y sumado su saber a esta investigación. Gracias a Borja Durán,

Gorka Rueda, Isabel Díaz Morlan, Joxean Llorente, Eunáte Prieto, Mikel Mate y la *Musika Eskola* de Donostia, Arantxa Arzak y a todos equipos directivos de los centros superiores de música que desinteresadamente han participado en esta investigación.

Mi especial agradecimiento a M^a Jose Aramberri, apoyo, contrapunto y energía vital en todo este trabajo, espero que nos queden muchos proyectos juntas, es un lujo trabajar contigo.

Noemí Santamaría, Elena Díaz e Iratxe Palacio, hace casi veinticinco años que nos conocemos y aunque unas veces más cerca y otras más lejos, parece que nuestros destinos se juntan, música y enseñanza, gracias por estar ahí.

Muchas gracias a José Ramón Orcasitas, compartir este trabajo de investigación con un maestro es todo un placer. Ha sido largo, muy largo, una verdadera montaña rusa, pero espero haber cumplido las expectativas como doctoranda.

Todo esto nunca hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de toda mi familia, mis padres (M^a Ángeles y Javi) y mi hermana (Cristina), mis suegros (Teresa y Servando) y mi cuñado (Rubén). Gracias de todo corazón.

Muchísimas gracias a Didier, mi amigo, colaborador y compañero, por soportar todo lo malo de mí y quererme hasta en mis defectos. Por intentar hacer que la vida sea algo más fácil cada día. Gracias por apoyarme en este sueño y por compartir conmigo un montón de locos proyectos.

Y dejo para el final a Alexia, gracias por intentar entender que el tiempo invertido en este trabajo me hacía feliz. Esta tesis es suya, no llegaré a ser médico, pero si doctora, en este intento de ayudar a que la enseñanza de la música sea un poco mejor.

Índice

PRESENTACIÓN	13
OBJETIVOS	17
METODOLOGÍA	19
PARTE 1: LAS BUENAS PRÁCTICAS Y LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA.	25
0. INTRODUCCIÓN	26
I. BUENAS PRÁCTICAS Y CALIDAD: CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS.	27
1. ALGUNAS DEFINICIONES EN DIVERSOS ÁMBITOS	27
2. CONTEXTUALIZACIÓN EN EDUCACIÓN	31
3. LAS BUENAS PRÁCTICAS Y LA CALIDAD	39
4. LA CALIDAD Y SUS MODELOS	45
5. LA CALIDAD EN EDUCACIÓN. EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN ESPAÑA.	63
6. LOS MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS	69
II. LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA	71
1. LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA	71
2. MARCO NORMATIVO.	77
3. LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA.	89
4. LA CALIDAD Y LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA	160
5. EN SÍNTESIS: LOS MANUALES LA CALIDAD Y LAS BUENAS DE BUENAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA	178
PARTE 2: ADAPTACIÓN DE UN MODELO DE CALIDAD QUE FACILITE LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL.	181
0. JUSTIFICACIÓN	182
I. EL TRABAJO EN TORNO A LA CALIDAD COMO NECESIDAD EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA	184
II. DISEÑO GENERAL DEL MODELO DE CALIDAD [ALONSO, 2015, UPV/EHU]	190
III. SISTEMA ORGANIZATIVO Y DE GESTIÓN (SOG)	195
1. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA	196
2. ADMINISTRACIÓN ACADÉMICA	245
3. GESTIÓN DE RECURSOS	266
4. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	284
IV. EL CICLO COMO MOTOR DEL SISTEMA	290
1. EL CICLO DE DEMING	290
2. EL CICLO DE DESARROLLO	293
V. SÍNTESIS	300

PARTE 3: DISEÑO UN PROGRAMA FORMATIVO QUE GUÍE LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE FACILITEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. GEP1 [ALONSO, 2015, UPV/EHU] **303**

0. INTRODUCCIÓN	304
I. PROGRAMA FORMATIVO GEP1. MARCO TEÓRICO	305
II. OBJETIVOS	308
III. MÉTODO DE TRABAJO	309
1. PLATAFORMA VIRTUAL	309
2. FORMACIÓN EN TORNO A LA CALIDAD Y EL MÉTODO DE TRABAJO DEL PROGRAMA FORMATIVO	312
IV. ESTRUCTURA DE TRABAJO	315
FASE 0. EVALUACIÓN	316
FASE 1. DIAGNÓSTICO	316
FASE 2: CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS DE MEJORA	320
FASE 3. DISEÑAR Y DESARROLLAR LA FORMACIÓN	324
FASE 4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	327
FASE 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE HERRAMIENTAS DE AUTOEVALUACIÓN.	330
FASE 6. IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO.	333
V. CRONOGRAMA	340
VI. EVALUACIÓN	342
VII. INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA	344
VIII. SÍNTESIS	349

PARTE 4: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS **351**

I. CONCLUSIONES	352
II. LIMITACIONES	356
III. PROPUESTAS	357

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **359**

ANEXO **383**

ANEXO 1: LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	383
ANEXO 2: ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS DEL RD 631/2010, ANEXO I.	383
ANEXO 3: CATÁLOGO-COMPILACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA DERIVADOS DEL RD 631/2010. ESTUDIO DE ECTS POR MATERIAS.	384
ANEXO 4: GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES. PROGRAMA ONLINE.	385
ANEXO 5: RECOPIACIÓN DE DOCUMENTACIÓN SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA.	385

ÍNDICE DE FIGURAS **7**

ABREVIATURAS **11**

Índice de figuras

FIG. 1 ESQUEMA SOBRE EL QUE SE DESARROLLA EL PROCESO DE PRÁCTICA EDUCATIVA TENIENDO EN CUENTA A PAULO FREIRE.	32
FIG. 2. ESQUEMA DE RELACIÓN ENTRE PROCESOS Y PRÁCTICAS	35
FIG. 3. ESQUEMA RELACIONAL DE AGENTES IMPLICADOS EN LA MEJORA	36
FIG. 4. TIPOLOGÍA DE MEJORA SEGÚN EL CAMBIO Y LA VELOCIDAD BASADA EN LA DEFINICIÓN DE CANTÓN (2001)	40
FIG. 5. PASOS HACIA LA CALIDAD.	41
FIG. 6. CICLO DE DEMING O CICLO DE MEJORA	44
FIG. 7. ESQUEMA DE PARTICIPACIÓN BASADO EN EL MODELO JAPONÉS	51
FIG. 8. ESQUEMA DEL MODELO BALDRIGE, ADAPTADO DE ARAMAYO(2005)	54
FIG. 9. MODELO DE CALIDAD EFQM	57
FIG. 10. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE CALIDAD EFQM BASADO EN CANTÓN (2001)	58
FIG. 11. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. ELABORACIÓN PROPIA	68
FIG. 12. MAPA DE DISTRIBUCIÓN SEGÚN MODELO DE ENSEÑANZAS DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA EN EUROPA. ELABORACIÓN PROPIA	73
FIG. 13: TABLA RESUMEN DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES SEGÚN LOE 2/2006.	78
FIG. 14. RELACIÓN DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	90
FIG. 15. CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. ELABORACIÓN PROPIA.	91
FIG. 16. MAPA DE LOS CENTROS DONDE SE IMPARTEN ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	92
FIG. 17. REPRESENTACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CSM DE ESPAÑA SEGÚN SU FECHA DE CREACIÓN. ELABORACIÓN PROPIA.	93
FIG. 18. DISTRIBUCIÓN DE LOS CSM EN ESPAÑA SEGÚN TITULARIDAD. ELABORACIÓN PROPIA.	94
FIG. 19. Nº DE ALUMNADO, PROFESORADO Y PAS DE LOS CSM EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	95
FIG. 20. RELACIÓN DE ESPECIALIDADES POR CENTROS DE ENSEÑANZAS SUPERIORES MUSICALES EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	97
FIG. 21. Nº DE CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA POR ESPECIALIDAD. ELABORACIÓN PROPIA	97
FIG. 22A. INSTRUMENTOS QUE SE OFERTAN EN LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA ELABORACIÓN PROPIA.	98
FIG. 23. TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE COMPOSICIÓN SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	104
FIG. 24. TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE DIRECCIÓN SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	105
FIG. 25. TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	106
FIG. 26 TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE MUSICOLOGÍA SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	107
FIG. 27. TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	108

FIG. 28. TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE PRODUCCIÓN Y GESTIÓN SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	109
FIG. 29. TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE SONOLOGÍA SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	110
FIG. 30. TABLA COMPARATIVA DE LOS ÁMBITOS DE TRABAJO INCLUIDOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DE FLAMENCO SEGÚN EL RD 707/2012. ELABORACIÓN PROPIA.	111
FIG. 31. CRÉDITOS ECTS POR MATERIAS CONTENIDOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE COMPOSICIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	117
FIG. 32. DISTRIBUCIÓN DE LOS ECTS POR MATERIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE COMPOSICIÓN EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	118
FIG. 33. CRÉDITOS ECTS POR MATERIAS CONTENIDOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE DIRECCIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA	122
FIG. 34. DISTRIBUCIÓN DE LOS ECTS POR MATERIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE DIRECCIÓN EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA ELABORACIÓN PROPIA	123
FIG. 35. CRÉDITOS ECTS POR MATERIAS CONTENIDOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MUSICOLOGÍA DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA ELABORACIÓN PROPIA	126
FIG. 36. DISTRIBUCIÓN DE LOS ECTS POR MATERIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE MUSICOLOGÍA EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA ELABORACIÓN PROPIA	128
FIG. 37. CRÉDITOS ECTS POR MATERIAS CONTENIDOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE PEDAGOGÍA DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA ELABORACIÓN PROPIA.	131
FIG. 38. DISTRIBUCIÓN DE LOS ECTS POR MATERIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	133
FIG. 39. CRÉDITOS ECTS POR MATERIAS CONTENIDOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE PRODUCCIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA	137
FIG. 40. DISTRIBUCIÓN DE LOS ECTS POR MATERIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE PRODUCCIÓN EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	137
FIG. 41. CRÉDITOS ECTS POR MATERIAS CONTENIDOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE SONOLOGÍA DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA ELABORACIÓN PROPIA	139
FIG. 42. DISTRIBUCIÓN DE LOS ECTS POR MATERIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE SONOLOGÍA EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA.	139
FIG. 43. CRÉDITOS ECTS POR MATERIAS CONTENIDOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE FLAMENCO DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA	142
FIG. 44. OFERTA DE MÁSTER DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS OFICIALES EN EL CURSO 2014-15. ELABORACIÓN PROPIA	146
FIG. 45. RELACIÓN DE LOS CSM EN FUNCIÓN DE LA OFERTA DE ESTUDIOS DE POSGRADO. DATOS JULIO-2014. ELABORACIÓN PROPIA	147
FIG. 46. FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE DIRECCIÓN ACADÉMICA DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	151
FIG. 47. FORMACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	152
FIG. 48. TABLA ADAPTADA POR LA AUTORA DE AEC (2007B) SOBRE CRITERIOS, CUESTIONES DE ANÁLISIS Y EVIDENCIAS QUE AYUDAN A LA GARANTÍA DE CALIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL EN EUROPA.	170
FIG. 49. GRADO DE ACERCAMIENTO/IMPLANTACIÓN DE LOS MODELOS DE CALIDAD EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA SEGÚN ALONSO (2010) P.150	171

FIG. 50. MODELO DE CALIDAD [ALONSO, 2015, UPV/EHU]. ELABORACIÓN PROPIA	192
FIG. 51. SISTEMA ORGANIZATIVO Y GESTIÓN (SOG) PARA LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA DENTRO DEL MODELO [ALONSO, 2015, UPV/EHU]. ELABORACIÓN PROPIA	195
FIG. 52. ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA INCLUIDA EN SOG DE [ALONSO, 2015, UPV/EHU]. ELABORACIÓN PROPIA.	196
FIG. 53. NÚMERO MÍNIMO DE ECTS ASIGNADOS A LAS MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA SEGÚN EL RD 631/2010. ELABORACIÓN PROPIA.	210
FIG. 54. NÚMERO MÍNIMO DE ECTS ASIGNADOS A LAS MATERIAS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA SEGÚN EL RD 631/2010 ESPECIFICADO POR ESPECIALIDADES ELABORACIÓN PROPIA	211
FIG. 55 ADMINISTRACIÓN ACADÉMICA DENTRO DEL SOG DEL MODELO [ALONSO, 2015, UPV/EHU]	245
FIG. 56. RELACIÓN ENTRE LOS AGENTES Y LOS PROCESOS PRESENTES DE MANERA GENERAL EN EL ACCESO A LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA	250
FIG. 57. RELACIÓN ENTRE PROCESOS Y AGENTES QUE SE REALIZAN DE MANERA GENERAL EN EL PROCESO DE CALIFICACIÓN EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA. ELABORACIÓN PROPIA	261
FIG. 58 GESTIÓN DE RECURSOS DENTRO DEL SOG DEL MODELO [ALONSO, 2015, UPV/EHU]	266
FIG. 59 GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN DENTRO DEL SOG DEL MODELO [ALONSO, 2015, UPV/EHU]	284
FIG. 60. CICLO DE DEMING CON EL SOG INCLUIDO EN EL MODELO [ALONSO, 2015, UPV/EHU]	291
FIG. 61. CICLO DE DESARROLLO INCLUIDO EN EL MODELO [ALONSO, 2015, UPV/EHU]. ELABORACIÓN PROPIA	293
FIG. 62. PÁGINA DE INICIO DE PLATAFORMA VIRTUAL DE LA “GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA”. ELABORACIÓN PROPIA.	310
FIG. 63. MAPA DEL SITIO “GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA”. ELABORACIÓN PROPIA.	311
FIG. 64. CICLO DE DESARROLLO INCLUIDO EN EL MODELO [ALONSO, 2015, UPV/EHU]. ELABORACIÓN PROPIA	315
FIG. 65. CUANTIFICACIÓN PARA LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO.	317
FIG. 66. ESTRUCTURA DE TRABAJO FASE 1-DIAGNÓSTICO EN EL PROGRAMA FORMATIVO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE GUÍEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA	318
FIG. 67. MATRIZ DE VOLCADO DE DATOS PARA EL DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS.	319
FIG. 68. ESTRUCTURA DE TRABAJO DE LA FASE 2-CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS DE MEJORA EN EL PROGRAMA FORMATIVO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE GUÍEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	321
FIG. 69. ESTRUCTURA DE TRABAJO DE LA FASE 3-DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LA FORMACIÓN EN EL PROGRAMA FORMATIVO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE GUÍEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	325
FIG. 70. DATOS MÍNIMOS A INCLUIR EN LA BASE DE DATOS DE DOCUMENTACIÓN	327
FIG. 71. ESTRUCTURA DE TRABAJO DE LA FASE 4-DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EN EL PROGRAMA FORMATIVO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE GUÍEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	329
FIG. 72. ESTRUCTURA DE TRABAJO DE LA FASE 5—DISEÑO Y DESARROLLO DE HERRAMIENTAS DE AUTOEVALUACIÓN EN EL PROGRAMA FORMATIVO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE GUÍEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	331

FIG. 73. ESTRUCTURA DE TRABAJO DE LA FASE 6-IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO EN EL PROGRAMA FORMATIVO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE GUÍEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	335
FIG. 74. ESTRUCTURA DE TRABAJO DE LA FASE 0-EVALUACIÓN EN EL PROGRAMA FORMATIVO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE BUENAS PRÁCTICAS QUE GUÍEN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	337
FIG. 75. CRONOGRAMA ORIENTATIVO DEL PROGRAMA FORMATIVO	341
FIG. 76. CAPTURA DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO GENERAL. (BASADO EN LA ESTRUCTURA DE SOG [ALONSO, 2015, UPV/EHU]. ELABORACIÓN PROPIA.	345
FIG. 77. MATRIZ DE RECOGIDA DE DATOS PARA EL DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS. ELABORACIÓN PROPIA	346
FIG. 78. CAPTURA DEL REPOSITORIO DE DOCUMENTACIÓN DEL PAQUETE FORMATIVO CALIDAD Y MEJORA CONTINUA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA. ELABORACIÓN PROPIA.	347
FIG. 79. CAPTURA DE LA FICHA DE FORMACIÓN DE EQUIPOS DE MEJORA. ELABORACIÓN PROPIA.	348

Abreviaturas

AAEE. Administraciones Educativas

AEC. Asociación Europea de Conservatorios

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

ACESEA. Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas

EEES. Espacio Europeo de Educación Superior

EESMM. Enseñanzas Superiores de Música

GEP. Guía para la elaboración de manuales de buenas prácticas que faciliten la organización y gestión de los centros superiores de música en España

NASM. National Association of Schools of Music

RD. Real Decreto

CSM. Centro Superior de Música

SOG. Sistema Organizativo y de Gestión

Presentación

Esta investigación en torno a las buenas prácticas y la calidad en la organización y gestión de los centros de educación superior musical en España surge primeramente como una necesidad personal, ya que llega a aunar mis dos pasiones principales, la música y la organización y gestión de centros educativos.

Con apenas 5 años comencé mi formación como músico, y a lo largo de este viaje he estudiado en el conservatorio piano y canto, pero la necesidad de estar en contacto con la música actual me hizo profundizar y especializarme en música moderna (jazz, pop-rock,..). Esto ha hecho que mi trabajo en la música no haya sido únicamente como intérprete sino que también he compuesto canciones y bandas sonoras de cortometrajes y de obras de teatro.

Tras mi licenciatura como pedagoga dentro del itinerario de organización y gestión de centros educativos y después de realizar mis prácticas en el mismo, comencé a trabajar en Musikene, Centro Superior de Música del País Vasco, en diferentes departamentos, y realizando labores variadas dentro del personal de administración y servicios (Programas internacionales-Erasmus, desarrollo académico, gestión de tiempos y espacios, entre otras).

Además de este trabajo, dentro del contexto de las enseñanzas superiores de música, mi actividad como música y pedagoga me ha permitido estar en contacto con el campo profesional de los músicos en diferentes ámbitos musicales (música clásica, moderna-jazz, antigua...) así como experimentar y compartir la realidad musical tanto fuera como dentro del contexto educativo.

Todo este bagaje ha propiciado una reflexión sobre la realidad de las enseñanzas musicales en general y sobre el ciclo superior en particular.

Esta reflexión, que parte de la práctica y del día a día en contacto con alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, directivos y gestores, no solo de Musikene, sino también de otros centros y organizaciones de enseñanza musical, me ha llevado a la conclusión de que la organización y gestión de las enseñanzas superiores musicales era un campo muy abierto que nos permitía poder realizar distintas

investigaciones. Tras un estudio sobre posibles necesidades y enfoques teóricos, opté por una propuesta en torno a los centros superiores de música centrada en la organización y gestión desde la calidad y las buenas prácticas. Siguiendo las palabras de Wittgenstein (1987, p. 387), "saber esto solo quiere decir: poder describirlo", nos planteamos una descripción de las enseñanzas superiores de música con el fin de conocerlas mejor.

Desde el punto de vista de la educación musical, el ciclo superior supone la punta del iceberg de todo el engranaje de enseñanza musical (escuelas de música, grado elemental, grado profesional,...), es la enseñanza superior, la que prepara a los futuros profesionales de la música. La LOGSE, supuso un gran cambio en torno a su estructura y currículum, y con la LOE se ha enfrentado al gran reto de unirse al Espacio Europeo de Educación Superior y todavía queda un largo camino por recorrer.

Se considera que este puede ser el momento propicio para desarrollar una investigación en torno a los sistemas de mejora y garantía de calidad en estas enseñanzas. Pero, ¿por qué optar por las buenas prácticas? En un principio, me resultó un término atractivo pero a la vez, me resultaba complicado entender tanto revuelo y desconocimiento teórico respecto a las mismas, de hecho en el ámbito de la educación superior musical en España apenas existen textos escritos en torno a este tema.

Para la obtención del DEA planteé un primer acercamiento a este tema a través de un "Estudio descriptivo de las buenas prácticas en los centros de educación superior musical". Y a partir de las conclusiones de este estudio surge la necesidad de plantear el diseño de un programa formativo que guiará la elaboración de los manuales de buenas prácticas para su implementación en la organización y gestión de los centros superiores de música en España.

Para poder realizar el diseño de este programa formativo, inédito en este campo de conocimiento, hemos planteado este estudio en cuatro partes.

La primera parte supone una presentación del contexto teórico en el que nos situamos. Por un lado, el marco conceptual correspondiente a la calidad y las buenas prácticas y por otro, las Enseñanzas Superiores de Música en España.

La revisión del marco teórico de las buenas prácticas y los modelos de calidad, se realiza según una estructura piramidal, partiendo de las organizaciones en general y llegando a su aplicación en los manuales de buenas prácticas.

Las enseñanzas superiores de música en España se presentan situándolas dentro de las enseñanzas superiores de música en general y a través de su marco normativo. Una vez comprendidos los elementos más característicos de estas enseñanzas, nos hemos visto en la necesidad de acercarnos al contexto de una manera objetivable, y para ello hemos optado por enfocar la recogida de información desde dos focos. Por un lado, hemos optado por describir las características de los centros superiores de música y para ello hemos diseñado una herramienta para la recogida de información a través de fuentes primarias (centros) y secundarias (a través de las páginas web de los propios centros). El segundo foco es el análisis de las enseñanzas de título superior a través del estudio de sus planes de estudio. Para ello, hemos realizado un catálogo-compilación de los planes de estudio de todos los centros superiores de música agrupados según especialidades, itinerarios y ámbitos. Por medio del análisis de la información recogida, presentamos una descripción de los centros superiores de música en España y de la realidad que se vive en ellos en torno a la calidad y las buenas prácticas, y con ella reflexionar en torno a la necesidad de los manuales de buenas prácticas.

En la segunda parte, partiendo de los modelos de calidad existentes y tras la reflexión llevada a cabo en la primera parte, planteamos un modelo de calidad propio, que hemos denominado [Alonso, 2015, UPV/EHU], que está adaptado a los centros superiores de música en España. Este modelo pretende facilitar la organización y la gestión de los mismos. Para ello, proponemos un modelo construido sobre dos elementos, un sistema organizativo y de gestión adecuado a los centros superiores de música, y el ciclo como del sistema, desarrollado a través el ciclo de Deming como herramienta de mejora, y un ciclo de desarrollo que envuelve a todo lo descrito anteriormente y plantea estrategias de trabajo organizativo.

Para llevar a cabo la descripción del sistema organizativo y gestión de los centros superiores de música en España hemos elaborado diferente

documentación que nos ha permitido tener una visión global del área de estudio.

Una vez descrito el modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU], en la tercera parte, partimos de un ajuste del mismo a la realidad a trabajar, ya que cada centro en sí mismo presenta su propia idiosincrasia. Para ello, proponemos un paquete formativo y de cambio/mejora, denominado, GEP1 [Alonso, 2015, UPV/EHU] que a través del modelo planteado guíe a los centros superiores de música en la elaboración de manuales de buenas prácticas en torno a la gestión y organización, bien sea de manera global a todo el centro o bien a partes diferenciadas partiendo de la autoevaluación y el autodiagnóstico hacia la mejora. La implementación de este programa formativo se realiza a través de una plataforma virtual que hemos diseñado, pero, por razones operativas, este modelo formativo es una hipótesis ya que a lo largo de esta investigación no se va a probar.

Para finalizar la investigación planteamos una cuarta parte donde se recogen las conclusiones más relevantes de nuestra investigación. Como podemos ver, esta se plantea en torno a la organización y gestión de los centros superiores de música desde tres puntos de vista: los centros y sus características, los procesos y la formación para el cambio y la mejora. Por ello presentamos lo que aporta, cuáles han sido las limitaciones que nos hemos encontrado y la apertura que abre nuestra investigación a otros futuros proyectos de investigación.

Para completar esta investigación se presenta en un CD donde se incluyen los anexos (inéditos y realizados por la autora para este trabajo) que se nombran a lo largo de la investigación y el catálogo-compilación de planes de estudio. El objetivo de estos anexos es facilitar y complementar la información que se detalla ya que resultan ser una parte más de la investigación e incluso ser de gran utilidad para futuras investigaciones.

Objetivos

Esta investigación está dirigida a la consecución de un objetivo general y tres objetivos específicos.

Objetivo general

Analizar, fundamentar y diseñar un programa formativo que facilite la mejora y el trabajo en torno a los principios de calidad en los centros superiores de música en España.

Objetivos específicos

- Conocer y comprender las prácticas y la calidad en los CSM en España.
- Adaptar un modelo de calidad para la organización y gestión de los CSM.
- Facilitar la mejora en los centros superiores de música en España mediante un programa formativo.

Metodología

Para lograr los objetivos propuestos hemos dividido nuestra investigación en cuatro partes.

En la **primera parte** de este trabajo se plantea una fundamentación teórica sobre la que se asienta la investigación realizada.

Tras un primer apartado en el que centramos y describimos de manera introductoria el desarrollo del trabajo, esta parte se divide en dos grandes capítulos:

- Buenas prácticas y calidad: conceptualización y modelos
- Las enseñanzas superiores de música en España.

A lo largo de estos capítulos queremos recoger el marco teórico y el contexto en el que centra nuestra investigación.

Para ello, hemos comenzado realizando una **revisión de la literatura** existente sobre las buenas prácticas y la calidad. Partiendo de la comprensión de ambos términos a través de diferentes autores de los ámbitos social y empresarial hemos centrado nuestro punto de mira en el ámbito educativo. A través de esta contextualización educativa y de la descripción y análisis de los conceptos y tendencias de pensamiento más relevantes dentro de los campos de la calidad y buenas prácticas presentamos nuestra **definición propia** de buenas prácticas y de manual de buenas prácticas.

La relación entre calidad y buenas prácticas presente en gran parte de las fuentes consultadas hace que la descripción de los modelos de calidad más significativos (Baldrige, Deming y EFQM) nos ayude a profundizar en las bases teóricas desde diferentes visiones sobre la mejora en las organizaciones.

Para facilitar la sistematización en la revisión de la bibliografía hemos optado por trabajar con una base de datos generada a través del sistema *Mendeley*, esta herramienta no solo proporciona soporte con base de datos local y online sino que también nos permite interactuar a través de nuestro trabajo dentro de una red social académica.

Una vez comprendidos los conceptos principales sobre la calidad y las buenas prácticas en la educación en España nos planteamos **recoger y comprender la realidad** del contexto en el que se centra nuestra investigación, las enseñanzas superiores de música y sus centros educativos.

A lo largo del segundo capítulo planteamos un **estudio bibliográfico y legal** sobre las enseñanzas superiores de música, su organización y gestión, vista desde el nivel de concreción del centro, pero sin olvidar el nivel de la política y la administración educativa o el aula.

La descripción de las características principales y singulares de las enseñanzas superiores de música en España tiene sentido tras la comprensión de la tradición educativa musical en Europa y cuáles son las tipologías de centros creados a lo largo de la historia para institucionalizar y profesionalizar unas enseñanzas con un alto componente gremial. Para realizar esta descripción hemos tomado diversas fuentes entre las que cabe destacar la labor de publicación de la AEC en todo lo referente a las enseñanzas superiores de música en Europa.

El estudio en torno al marco normativo de las enseñanzas superiores de música en España pretende mostrar, de manera general, cuál es la normativa estatal más significativa que afecta a las enseñanzas superiores de música. El elemento dinámico y en constante proceso de cambio de la normativa hace que este apartado sea una referencia en el momento de la realización de la investigación.

Dada la dispersión en algunas de las fuentes consultadas en nuestra investigación y la novedad que supone el tratamiento de la calidad y las buenas prácticas en el contexto español; hemos planteado como anexo a nuestro trabajo una **recopilación documental** de la bibliografía específica sobre las enseñanzas superiores de música en España consultada para el mismo.

Para comprender la realidad presente en los centros superiores de música en España hemos diseñado la **recogida de información** sobre los mismos en diversas capas y a través de fuentes directas (lo propios centros) y fuentes indirectas (documentación generada sobre los centros o por los propios centros pero no directamente para nuestra investigación).

Para llevar a cabo todo esto, hemos partido de la documentación disponible a través de fuentes secundarias como son las páginas webs y hemos realizado un **contraste con los centros** que han accedido a ello. También hemos consultado documentación propia y textos diversos referentes a los centros. El contraste con los centros se ha realizado en función de la disponibilidad de los mismos por vía telefónica o por email.

Para ordenar esta información hemos diseñado un **formulario de recogida de datos** y una **base de datos** en Access que nos ha ayudado a comparar la información. Para la presentación de los datos obtenidos y analizados (fecha de creación, comunidad autónoma, especialidades, alumnado, profesorado,...), hemos utilizado un **método estadístico** para su visualización a través de tablas y gráficos haciendo uso del programa Excel. La documentación completa se recoge en los anexos.

Con el fin de comprender en su totalidad las enseñanzas que se imparten en los centros superiores de música hemos dedicado una parte de nuestra investigación al **análisis de la oferta docente** de los centros en cuanto a especialidades, modalidades e instrumentos que de forma global hemos plasmado en diferentes tablas. Este análisis nos ha llevado al estudio pormenorizado de los planes de estudio de los títulos superiores de música que se ofertan en los CSM y con ellos a la **elaboración de un catálogo-compilación de los planes de estudios** (recogido en los anexos) de los centros superiores de música en España a través de sus especialidades e instrumentos en función de las materias. Con los datos obtenidos hemos realizado un **análisis comparado** de las materias y créditos que se imparten en cada uno de los centros en función de las especialidades. Esto complementa la comprensión de la realidad de estas enseñanzas superiores de música.

La **segunda parte** de este trabajo describe la adaptación propuesta en nuestra investigación de un modelo de calidad que facilite la organización y la gestión en los centros superiores de música.

Tras la justificación y cuestionamiento presentado sobre la necesidad del trabajo en torno a los principios de calidad en los centros superiores de música, pasamos a describir la estructura de nuestro modelo de calidad.

Esta descripción se desarrolla a través de un **método heurístico-discursivo teórico** que nos permite contrastar el modelo [Alonso, 2015,

UPV/EHU] planteado con los sistemas de trabajo, procesos y procedimientos habituales en los centros superiores de música. Con este desarrollo realizado a través de la estructura de nuestro modelo y el sistema organizativo y de gestión se cumpliría nuestro objetivo sobre la adaptación de nuestro modelo a las enseñanzas superiores de música.

Para llegar a un mayor grado de profundización de algunos de los conceptos presentados hemos realizado un **estudio comparado sobre las competencias planteadas en el RD 631/2010, Anexo I y los descriptores de Dublín**. Este estudio se presenta en los anexos.

La **tercera parte** de esta investigación está dedicada al programa formativo que pretende ser una guía para los centros en la implementación del cambio y la mejora a través de la elaboración de manuales de buenas prácticas en torno a la organización y la gestión en los centros superiores de música.

Para la realización de este programa formativo hemos seguido una **metodología proyectiva en base a la experiencia**. Nuestra experiencia en la formación de profesorado, así como el conocimiento del contexto de intervención, nos han llevado a diseñar un programa flexible que se adapta a las necesidades recogidas a lo largo de nuestra investigación. Describimos los objetivos, características principales y la evaluación del mismo. Este programa se encuentra dentro del ámbito teórico ya que en nuestra investigación no se ha realizado su puesta en marcha, pero sí se contempla una vía de intervención a través de un diseño de trabajo o plan de formación a través de una **plataforma virtual** complementada con un **curso presencial**.

El planteamiento en torno a la plataforma virtual utilizada ha sido partir de una herramienta de fácil acceso a la gran mayoría de los centros por lo que se propone un diseño de intervención a través de las aplicaciones online de *Google (Sites, Docs y Forms)*.

La cuarta y última parte de este trabajo recoge las **conclusiones** de esta investigación. El estado de las enseñanzas superiores de música en España y los centros en los que se imparten así como el modelo de calidad adaptado a las mismas son otros de los ejes en los que se centran las conclusiones. Por último, hemos recogido algunas consideraciones sobre el programa formativo diseñado y los aprendizajes propios de la investigación.

También se incluyen en este apartado las **limitaciones** ante las que nos hemos encontrado a la hora de realizar este trabajo así como **nuevos interrogantes** o vías de investigación que hemos ido descubriendo en nuestro camino.

Para finalizar se incluye una recopilación de las **referencias bibliográficas** más significativas consultadas a la hora de realizar este trabajo.

Parte 1: Las buenas prácticas y los centros superiores de música en España.

“Vamos bien, dije vamos bien, pero podemos ir aún mejor”

De la canción: Detener el tiempo. *El Manifiesto Desastre* (2008). Nacho Vegas

0. Introducción

En esta primera parte vamos a situar el marco teórico de nuestra tesis, es decir, vamos a sentar las bases teóricas que van a guiar nuestra investigación. El objetivo principal de este apartado es conocer y comprender las prácticas que se realizan en torno a la organización y la gestión en los centros superiores de música y su relación con los principios de calidad.

Vamos a comenzar presentando las bases conceptuales de las buenas prácticas en la educación. A través de una lectura analítica y comparada de los textos más representativos sobre este tema, podemos a profundizar en los manuales de buenas prácticas. Para ello, vamos a desgranar el significado de las buenas prácticas y los modelos de calidad que las guían. Una vez comprendidos estos conceptos dentro del ámbito educativo, vamos a presentar nuestra propia definición tanto de buenas prácticas como de manual de buenas prácticas.

Una vez establecidas las bases conceptuales, nos vamos a centrar en los centros superiores de música. Tras una comprensión sobre el hecho de la enseñanza musical superior en Europa, vamos a describir los centros superiores de música en España desde el punto de vista normativo y sus elementos más importantes (alumnado, profesorado, procesos, servicios,...). Para poder realizar esta descripción de la manera más sistemática posible hemos diseñado una herramienta de recogida de datos y una base de datos. En la comprensión y acercamiento a la calidad de los centros superiores de música nos van ayudar las conclusiones expuestas por la autora (Alonso, 2010), en el trabajo de investigación para obtener el DEA, estudiadas ahora con más datos y con un mayor nivel de generalización.

Con todos estos datos trataremos de reflexionar sobre la idoneidad de establecer un modelo de calidad adecuado para los centros superiores de música que ayude al cambio y la mejora y que facilite la elaboración de los manuales de buenas de prácticas en la organización y gestión de estos centros.

I. Buenas prácticas y calidad: conceptualización y modelos.

En este apartado se aborda el concepto de buenas prácticas de una manera general e introductoria. Para ello, comenzaremos con un acercamiento a la definición del término desde diferentes ópticas y autores relevantes, partiendo del ámbito organizacional empresarial general, pasando por las ciencias sociales para, finalmente, llegar a la educación.

Teniendo en cuenta que el ámbito que nos ocupa es el educativo, será este marco en el que profundizaremos en sus prácticas educativas, para llegar al concepto general de buenas prácticas.

La presentación del término calidad, sus modelos y evolución a través de la historia nos ayudarán a comprender la relación existente entre buenas prácticas y calidad.

Para finalizar esta conceptualización inicial presentaremos manuales o guías de buenas prácticas y su papel en la mejora de los centros.

1. Algunas definiciones en diversos ámbitos

“Buenas prácticas” resulta ser un término muy en boga en los últimos años no solo en los textos científicos y en los manuales de organización y gestión en diversos ámbitos, sino también en los textos de divulgación. Por lo que, puede resultar de utilidad la definición y comprensión del término, su contextualización dentro del ámbito educativo así como una reflexión que responda cuestiones como: ¿Porqué está de moda? ¿es una tendencia pasajera?, ¿resultan ser esas “buenas prácticas” una forma de facilitar el día a día en los campos de acción?

En una primera revisión bibliográfica se pueden encontrar textos referidos a las buenas prácticas en el medio ambiente, la medicina, la empresa, la caza y pesca, y, por supuesto, también en la educación.

Quizá esto sea debido a que en todas aquellas disciplinas en las que se puede “practicar” se pueden analizar las prácticas y conseguir que estas sean “buenas”.

Según el diccionario de la Real academia de la lengua (2012) si tomamos las acepciones en femenino obtenemos que práctica está referido a:

7. f. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.
8. f. Destreza adquirida con este ejercicio.
9. f. Uso continuado, costumbre o estilo de algo.
10. f. Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones.
11. f. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión. U. m. en pl.
12. f. Aplicación de una idea o doctrina.
13. f. Contraste experimental de una teoría.

Según esta definición, resulta ser un término polisémico y si aplicamos estas definiciones al ámbito educativo obtendremos definiciones del tipo:

“7. f. Ejercicio de la educación, conforme a sus reglas.”

En el contexto de las Ciencias Sociales y más concretamente en el ámbito educativo no nos encontramos con una única visión de la realidad, sino que, dependiendo del momento histórico, prisma o paradigma en el que nos encontremos, podemos observar unas normas u otras.

Así, por ejemplo, podemos ver como Weger (2001, p.75) nos define la práctica como “un proceso por el que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo”. Para este autor, la práctica se concibe como algo colectivo, como un compromiso con lo que nos rodea, ya que, al interaccionar con el mundo aprendemos, y esto desemboca en una práctica y esta, a su vez, se convierte en aprendizaje.

También resulta habitual el uso del término práctica como antítesis de la teoría, estas tesis las podemos encontrar en autores como Habermas, Freire, etc.

Teniendo en cuenta que el concepto de práctica resulta ser polisémico y que depende del contexto y del paradigma desde el que se interprete la realidad. Al profundizar en el concepto “Buenas Prácticas” desde distintos enfoques podemos encontrarnos con las siguientes definiciones:

En el ámbito de la gerencia social Barzelay y Cortazar (2004, p.20) definen las buenas prácticas como “métodos específicos que utilizan los gerentes sociales para interactuar con situaciones problemáticas referidas al campo de desarrollo social o al desempeño de las organizaciones y programas sociales, de los cuales se esperan determinados resultados valiosos”

Martínez (2003, p.13) tras la revisión de diferentes definiciones de buenas prácticas propone su propia definición desde el ámbito de los centros de incorporación social:

“Buenas prácticas son aquellas formas de hacer con relación a valores, principios, resultados y procesos que guían la introducción de mejoras en el funcionamiento de nuestros centros y que aseguran que las personas reciben un servicio de calidad”.

A la hora de la elaboración de los manuales de buenas prácticas, FEAPS- Federación de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual tiene en cuenta las siguientes definiciones de buena práctica:

“La buena práctica sería aquella forma de hacer que introduce mejoras en los procesos y actividades que tienen lugar en nuestras organizaciones, mejoras orientadas a producir resultados positivos sobre la calidad de vida de las personas.” FEAPS (2000, p. 29)

La buena práctica es la acción o conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, y están pensadas y realizadas por los miembros de un organización con el apoyo de sus órganos de dirección, y que, además de satisfacer las necesidades y expectativas de sus clientes, suponen una mejora evidente de los estándares del servicio. Se puede distinguir entre dos tipos de buenas prácticas:

Pioneras: se introducen por primera vez en un servicio, centro u organización y son innovadoras porque no se han hecho nunca antes.

Excelencia: retoman buenas prácticas anteriores aprovechando los conocimientos que contienen para mejorar su eficacia y eficiencia.” FEAPS (2000, p. 32)

También nos encontramos con una definición de buena práctica a tener en cuenta en la *Guía para la selección, recogida y evaluación de buenas prácticas* del proyecto ACTE (2001, p.2): “Una buena práctica es una acción que introduce una nueva manera de hacer las cosas, rompiendo con los hábitos y referencias del pasado, y que destaca por los buenos resultados obtenidos. Sus características son: innovación, adecuación al momento, obtención de buenos resultados y capacidad de transferir la experiencia a otras realidades similares.”

Según el documento *La buena práctica en la protección social a la infancia. Principios y criterios*, elaborado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales que nos encontramos reseñado en VVAA (2008b, p.2):

1. La buena práctica hace referencia a unos criterios de actuación que son considerados como óptimos para alcanzar unos determinados resultados.
2. La buena práctica está formada por un conjunto de declaraciones que representan las prácticas deseables que se recomiendan en las políticas municipales de la infancia. El propósito final es que se implanten de modo generalizado y que produzcan una unificación en los criterios de intervención.

Como se puede observar en las definiciones recogidas anteriormente el abanico de visiones y enfoques en torno al concepto de buenas prácticas resulta ser muy amplio y variado ayudará a realizar nuestra propia definición del término.

Se puede observar, de manera general y sintética a través de las definiciones que hemos mostrado, como hablar de buena práctica está relacionado con calidad, mejora continua y con unos procesos y procedimientos definidos.

2. Contextualización en educación

Antes de formular una definición acorde con el análisis realizado anteriormente, y que nos sirva de soporte a la investigación que se presenta, cabe reflexionar sobre algunas consideraciones previas.

Primeramente vamos a presentar los siete principios para la buena práctica en la enseñanza universitaria que muestran Chickering y Gamson (2007, p.1):

1. Fomentar contactos motivadores entre estudiantes y profesorado
2. Desarrollar la cooperación y reciprocidad entre los estudiantes
3. Uso de técnicas de aprendizaje activo
4. Realizar feedback ágiles
5. Enfatizar en la temporalización de las tareas
6. Comunicar las altas expectativas
7. Respetar diferentes talentos y maneras de aprendizaje

Estos principios se centran en la buena práctica docente ya que enfatizan la relación profesor/a-alumno/a (motivación, *feedback*, expectativas,...) y nos sitúan en el aula, como espacio donde tiene lugar la práctica.

Pero, ¿las buenas prácticas educativas únicamente tienen lugar en el aula?, ¿Podríamos asimilar el término buena práctica educativa al de buena práctica docente? O por el contrario, ¿hacer esta similitud nos llevaría a un reduccionismo tal, que perderíamos totalmente el significado del adjetivo "educativo"?

Si tenemos en cuenta las reflexiones planteadas por Carr (1996) basadas en que "la práctica educativa constituye el final de un proceso histórico", una buena práctica educativa sería aquella que contiene una finalidad ética, razonamiento comunicativo (acción y praxis) y medios coherentes con los fines. Por lo tanto, esto implica un compromiso y un esfuerzo por parte de quien la realiza. Es decir, una práctica educativa pone en contacto los medios y los fines de la educación sobre una base ética.

La práctica educativa desarrollada según estos criterios, tiene como medio de articulación la dialéctica (tesis, antítesis y síntesis), de forma que se convierte en una práctica razonada y el darse cuenta de los propios límites sobre la práctica nos crea el razonamiento crítico.

Si tomamos la tesis de Paulo Freire expuesta en *Pedagogía del oprimido* (1970), la praxis (práctica) resulta ser una reflexión en y sobre la acción.

Esta visión completa el mapa que dibujábamos anteriormente y cierra el círculo, ya que propone que la práctica está unida indisolublemente a la acción, por un lado, y a la reflexión, por otro. Esta reflexión, al ser dependiente del individuo o individuos que la realicen, será la que nos una a la base ética que proponía Carr (1996) en su definición.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, el proceso básico de una práctica educativa podría quedar reflejado en el siguiente esquema:

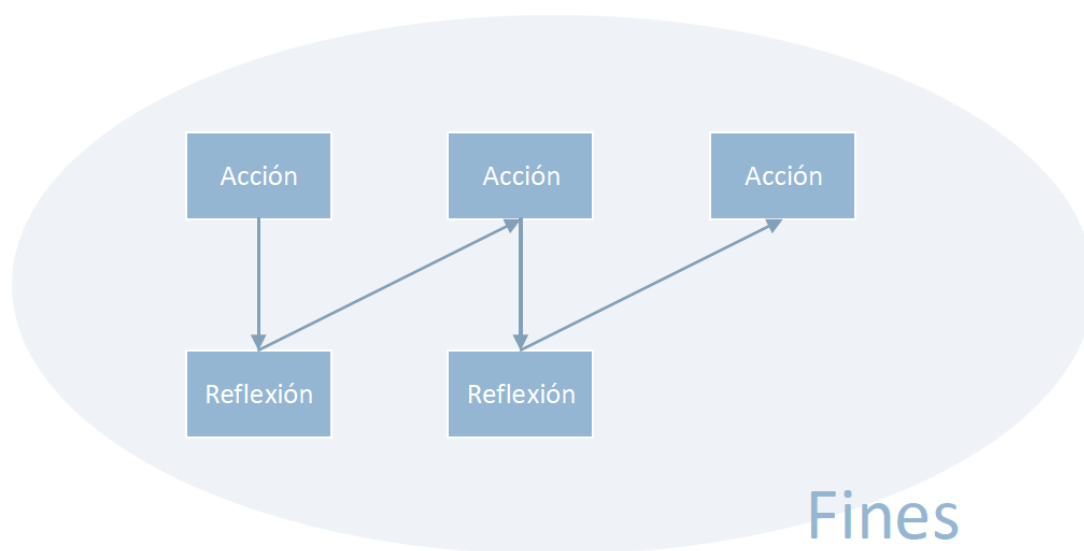


Fig. 1 Esquema sobre el que se desarrolla el proceso de práctica educativa teniendo en cuenta a Paulo Freire.

Trasladando estas aportaciones al concepto buena práctica, podemos preguntarnos ¿Qué aporta el adverbio “buena” a una práctica educativa?

Tal y como nos muestra González (2007, p. 33): “Buena Práctica es cualquier actividad que ofrece buenos resultados en el contexto en el que se utiliza”. Siguiendo esta afirmación podremos tener en cuenta que, la buena práctica se describe como tal cuando todos los agentes implicados la perciben como “la menos mala” o como la mejor posible, teniendo en cuenta el contexto.

Tras esta reflexión podemos contestar a las preguntas que nos planteábamos al comienzo de este capítulo diciendo que una práctica educativa es más amplia que una práctica docente, ya que al referirnos al término educativo estamos teniendo en cuenta todos los medios y los fines de la educación en sí misma. De esta manera, también llegamos a la conclusión de que las buenas prácticas no solo tienen lugar en el aula, sino

que a la hora de plantearse el contexto hay que tener en cuenta ámbitos mucho más abiertos y flexibles.

Una vez que tenemos claro que una buena práctica educativa se encuentra unida a los fines educativos que se planteen dentro de un contexto, nos podemos preguntar: ¿Cómo podemos identificar las buenas prácticas?.

Para contestar esta cuestión vamos a ir paso a paso. En primer lugar se deberían identificar las prácticas, y dónde tienen su incidencia. Por lo que, tal y como se puede observar en el mapa conceptual presentado en la figura 1, tendríamos que analizar en primer lugar los métodos, procedimientos, acciones, criterios de actuación y conjuntos de declaraciones que incidan en el funcionamiento de las organizaciones y de manera específica en campos como los problemas y su resolución, las necesidades tanto explícitas como implícitas, expectativas, servicios, procesos y actividades en cualquiera de sus ámbitos (formal, no formal e informal). Y así, cuando conocemos la práctica en sí misma, se podrá valorar si esta es "buena" o es una práctica a mejorar.

Una vez identificadas las prácticas nos podemos acercar al término "buena práctica" desde distintos ángulos teniendo en cuenta lo que consigue. Podremos estudiar si la práctica cumple unos estándares de calidad en alguno de los modelos existentes, o bien, está definida según un modelo de calidad en concreto.

O bien, si la práctica está relacionada directamente con la **mejora** del contexto en el que se desarrolla, es decir, que su puesta en marcha supone un cambio en positivo para los agentes participantes de la misma y unos buenos resultados de forma global. Y por lo tanto, se podrá concluir si resulta eficiente y eficaz.

También se podrá analizar si la práctica supone una innovación dentro del ámbito y el contexto en el que se desarrolla y, a su vez, esa innovación es vista como un cambio en positivo, tanto por la organización que la pone en marcha como los agentes que participan de ella.

En resumen, y si seguimos el esquema planteado por González (2007), este desglose resulta ser un resumen de las principales tendencias en el diseño de buenas prácticas. Así que a la hora de diseñar y planificar una buena práctica se debería tener en cuenta:

1. El contexto en el que se realiza, este concepto va muy unido a la institución y la vida de la misma. Es decir, deberemos tener en cuenta las características de las enseñanzas, así como de la comunidad educativa.
2. Un sistema de indicadores bien definidos que nos ayuden a constatar las mejoras. Con indicadores bien definidos nos referimos a que sean objetivos, medibles, sensibles al cambio y consistentes con el contexto. La situación ideal resulta cuando estos indicadores están explicitados y son conocidos por todos los interesados en el diseño de las buenas prácticas.
3. Que la capacidad de transferencia de las buenas prácticas no siempre tiene por qué realizarse de manera completa, sino que se deben adaptar al contexto en el que se van a implementar, teniendo siempre en cuenta las características del mismo.

En nuestra reflexión, debemos plantearnos que, si la organización o los agentes no poseen las herramientas adecuadas y de innovación o excelencia para el diseño, la implementación y la evaluación de la práctica no se podrá considerar como buena ya que carecen de instrumentos suficientes para verificar que lo sea.

Por ejemplo, si en un centro de educación superior musical se realiza por primera vez la matriculación on-line, y el proceso que se realiza en el centro es bueno cumpliendo indicadores de buena práctica, podrá ser considerada como tal, aunque en educación superior la matriculación on-line ya no pueda considerarse una innovación.

Epper y Bates (tomado de González, 2007) nos dibujan un mapa en el que las buenas prácticas contribuyen a mejorar la realización de los procesos, son exportables a otros contextos, y representan experiencias sistematizadas, documentadas y vivenciadas según un enfoque innovador.

Anteriormente, hemos introducido el concepto de práctica **innovadora** como un paso intermedio o previo a la buena práctica pero, ¿cuál es la relación entre la buena práctica y la práctica innovadora?

Si nos basamos en las definiciones mencionadas en el apartado anterior y realizando un resumen de varias de ellas, podemos decir que toda buena práctica es una práctica innovadora. Es decir, ser innovadora resulta ser una de las características a tener en cuenta a la hora de saber si una práctica es buena. Sin embargo, toda práctica innovadora no tiene por qué

ser en sí misma una buena práctica, ya que para ello debe cumplir otra serie de características.

Por lo tanto, a la hora de analizar las prácticas podremos decir que todas aquellas que sean innovadoras dentro de un contexto serán susceptibles de ser buenas prácticas.

Si nos acercamos al término buena práctica desde la gestión de procesos, nos podemos plantear si se puede hablar de procesos de calidad o de garantía de calidad en los procesos, si estos están integrados por buenas prácticas. Esta cuestión la iremos respondiendo a lo largo de la investigación pero, antes de abandonarla a la futura reflexión, resulta importante tener en cuenta la consideración del **proceso** en su totalidad, la gestión del mismo y la unión entre prácticas.

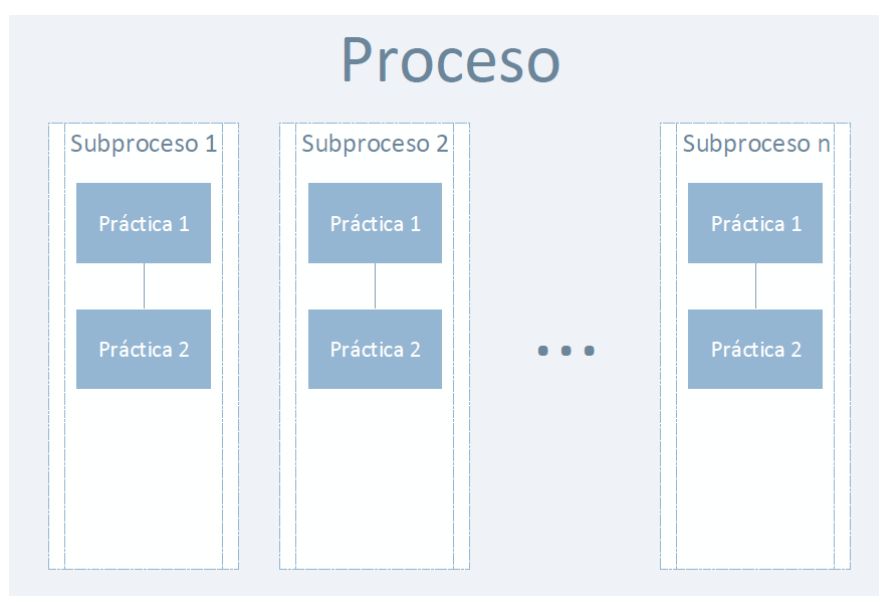


Fig. 2. Esquema de relación entre procesos y prácticas

Así, tal y como vemos en la figura 2, un proceso puede estar integrado por distintos subprocesos y estos subprocesos por prácticas. Es este un esquema generalista que explica la relación entre procesos y prácticas, y que nos puede ayudar a situarnos en la relación de las prácticas en la gestión de procesos. Al ver este esquema podemos preguntarnos: ¿si las prácticas que integran los subprocesos y/o procesos son de calidad, entonces lo serán los procesos finales?

Para responder a esta pregunta vamos a ayudarnos de la afirmación de González (2007, p. 4): "Las buenas prácticas nos sirven como plataforma para implementar, experimentar, sistematizar y evaluar los procesos".

Para completar este enunciado podemos considerar que en la gestión de procesos no intervienen solamente las prácticas, sino que la implicación de los **agentes participantes** en la misma resulta de vital importancia en el desarrollo de la misma.

Si partimos de la premisa que plantea Wenger (2001, p. 75) donde dice: “la práctica es un proceso por el que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo”. Podemos afirmar que, no solo es significativa la implicación de los agentes directos (los que participan directamente en alguna de las fases) en las prácticas, sino también la motivación de los agentes indirectos (aquellos que no participan directamente en la práctica, pero que, de alguna manera tienen su influencia o se benefician de la misma). Esto es debido a que todos ellos serán los implicados con su actitud de cambio e innovación en el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas a realizar, tal y como señala González (2007).

Partamos del concepto de práctica que nos propone Wenger (2001), en el que toda práctica es siempre una práctica social e incluye las relaciones que se dan dentro de la misma, y tomemos el centro educativo como eje y contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas. Si representamos el centro educativo como una red o tela de araña (teniendo en cuenta el enfoque sistémico) en la que todos sus miembros están unidos teniendo en cuenta una visión integradora, y dando especial importancia a la implicación en la mejora de todos los agentes, ya que, indirectamente estos pueden modificar la red y, por la tanto, la práctica.

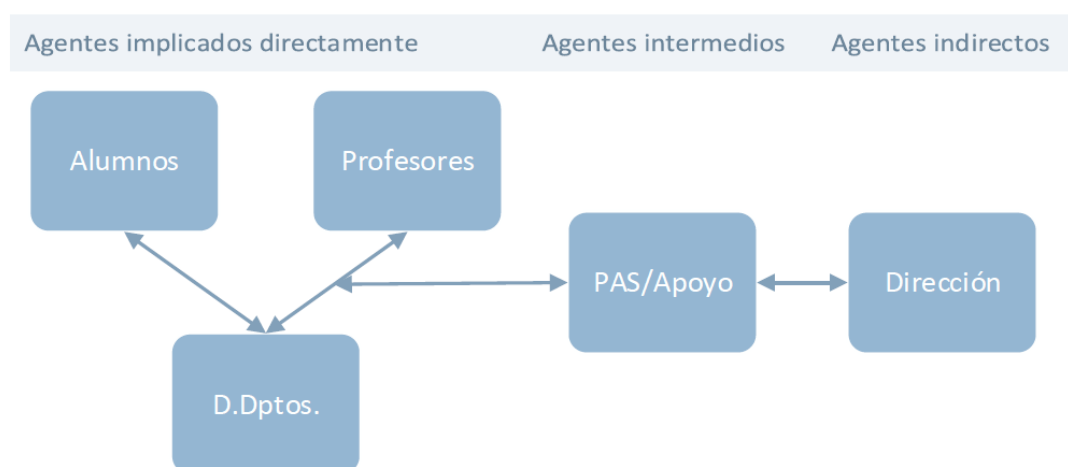


Fig. 3. Esquema relacional de agentes implicados en la mejora

Como ejemplo de este enunciado podemos ver la figura 3, donde se pueden observar tres tipos de agentes que participan en la definición y/o implementación de una práctica. Tal y como se puede ver, si la cadena se rompe, se desvirtúa o se ejecuta en otros plazos, lo que podría ser una buena práctica estructurada por los agentes directos, puede no llegar a realizarse ya que fallaría desde su definición de buena práctica, ya que en el diseño se integra toda la red.

Así, como consecuencia de todo esto, podemos ver que, no solo resulta significativo que los procesos y subprocesos que conforman las prácticas sean de calidad sino también lo deben ser los agentes (tanto directos como indirectos) que toman parte en las prácticas así como sus relaciones tienen un papel fundamental para lograr que una práctica sea descrita como buena.

Autores como Ibarra (2007) o González (2007), ponen de relevancia la relación e importancia de la **transferencia** de las prácticas entre diferentes contextos. Por tanto, la transferencia resultará ser una de las características a tener en cuenta a la hora de la identificación de las buenas prácticas.

El *Benchmarking*, conocido dentro de la mejora y gestión de organizaciones, tal y como reseña Ibarra (2007, p. 97), podría describir un método sistemático de mejora que utiliza las buenas prácticas de otras organizaciones para lograr la mejora de los procesos propios. Según esta autora, el uso de este método resulta adecuado, ya que facilita la resistencia al cambio porque al partir de un modelo real y ya experimentado este se ve como posible, factible y realizable.

Esta transferencia también resulta valiosa ya que evita repetir procesos, procedimientos o decisiones que no fueron eficaces en contextos similares, por lo que facilita la mejora y el diseño y desarrollo de buenas prácticas.

Como ya hemos dicho, el *benchmarking* puede ser un buen método que nos ayude a la identificación, diseño y desarrollo de buenas prácticas; pero resulta importante tener en cuenta la especificidad de cada contexto, las similitudes y diferencias, y, sobre todo, que cada contexto resulta único. Tal y como explican Fernández y Murdoch (2007, p.940), "resultan de dudosa validez las buenas prácticas aplicadas de manera indiscriminada".

Por lo que, se deberá estudiar la buena práctica antes de su implantación, adaptándola y remodelándola según las características propias del contexto.

Así, Barzelay y Cortazar (2004, p.13), enfatizan esta afirmación al añadir que también resulta indispensable “comprender cómo y por qué se desarrolló y funcionó (o no) la práctica en su contexto original”. Según esto, los encargados del análisis serán capaces de concluir si resulta posible y eficaz la extrapolación de esa práctica a otro contexto concreto.

Como consecuencia de todo esto, podemos concluir que la transferencia resulta ser una de las características principales de las buenas prácticas. El *benchmarking* nos puede ayudar como método sistematizado de identificar el posible traslado de prácticas de un contexto a otro. Pero, para que la transmisión de la buena práctica resulte exitosa y, por lo tanto, lleve a la mejora de la organización en la que se quiere implantar, se deberá analizar su desarrollo en el centro de origen y los factores que son transferibles de un entorno a otro.

Recogiendo todo lo dicho anteriormente, podemos llegar a una definición propia de buena práctica basada en las afirmaciones y conclusiones obtenidas: **buena práctica es la explicitación de una tarea, actividad, herramienta o un conjunto de las mismas que, basándose en una serie de criterios establecidos en pro de la mejora, resulta ser la mejor posible dentro de un contexto (lugar y tiempo) y por su bondad dentro de su entorno es transferible adecuándola a otros contextos.**

3. Las buenas prácticas y la calidad

En este apartado vamos a plantear, teniendo siempre en cuenta la definición de buenas prácticas propuesta en el apartado anterior, la relación existente entre la calidad y las buenas prácticas.

A lo hora de entender la calidad vamos a estructurar el discurso en tres apartados.

Primeramente, comenzaremos exponiendo cuál es la relación entre buenas prácticas y calidad. Para a continuación recoger la unión que existe entre mejora continua y buenas prácticas, este vínculo ya quedaba puesto de manifiesto en la definición de buenas prácticas expuesta en el capítulo anterior. Finalizaremos este apartado realizando una revisión histórica de la calidad y un resumen de los modelos de calidad más conocidos y de su aplicación al ámbito de la educación.

3.1. Relación entre conceptos

A lo largo de los últimos veinte años se ha llevado a cabo la investigación y aplicación de los criterios de calidad en las organizaciones educativas, estos criterios se han basado en distintos modelos, principios y normas que veremos más adelante. Pero, a pesar de que en la práctica existan diferentes formas de entender la calidad todas ellas tienen en común la búsqueda de la mejora y la sistematización de las organizaciones.

Partiendo de las conclusiones de Wenger (2001) en las que se considera a las organizaciones educativas como "comunidades de práctica". Podríamos decir que, si la calidad busca la mejora y la sistematización de las organizaciones y estas últimas son consideradas como comunidades de práctica, la calidad tenderá entonces a la mejora y la sistematización de las prácticas, y considerando nuestra definición de buenas prácticas estará, en conclusión, facilitando las buenas prácticas.

Cabrera (2002) enfatiza este postulado en el octavo punto de los elementos clave que propone para una gestión de calidad en las organizaciones sociales, su propuesta parte de que el enfoque de la calidad es la base para el reconocimiento de las buenas prácticas ya que son las que destacan por su mejora en los estándares de calidad.

De esta manera, podemos darnos cuenta de que las buenas prácticas están intrínsecamente relacionadas con los principios de calidad que rigen en las organizaciones.

3.2. Mejora continua y buenas prácticas

Tal y como hemos comentado en el apartado anterior las buenas prácticas se encuentran directamente relacionadas con la mejora y por lo tanto con los cambios positivos.

Vamos a comenzar definiendo el término “**mejora**”, y para ello tomamos la definición de Cantón (2001 p.36) que nos muestra la mejora como un “cambio suave y constante en la organización, que busca intervenir en algún proceso de la organización, para mejorar sus resultados, su nivel de vida o de satisfacción, para buscar la respuesta a las disfunciones detectadas, etc.”

Según esta definición, podemos hablar de diferentes grados de mejora, que están relacionados por el ritmo del cambio y por el enfoque que le dé a los mismos la organización.

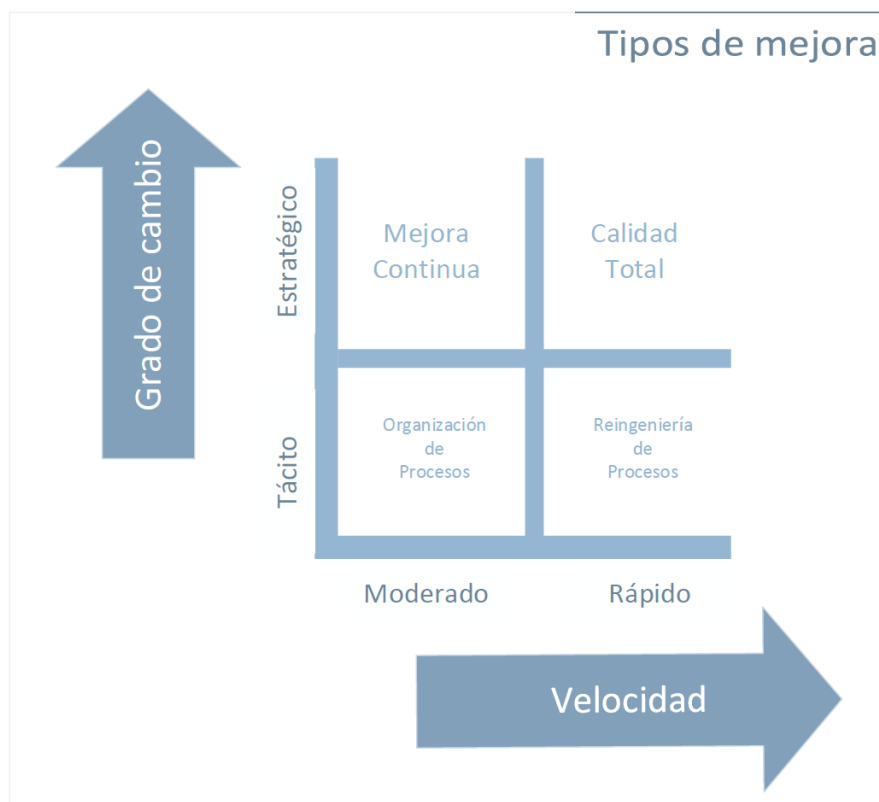


Fig. 4. Tipología de mejora según el cambio y la velocidad basada en la definición de Cantón (2001)

En la figura 4 se nos muestran las diferentes tipologías de mejora teniendo en cuenta las variables grado del cambio y la velocidad del mismo. Así que,

cuando se produce un mayor grado de cambio en la mejora de una forma moderada nos encontramos con la mejora continua y si este cambio estratégico se da de manera rápida estaremos ante la calidad total. Según Heredia (1993, p. 27), la calidad total implica "Hacer bien lo que se supone que hay hacer".

Desde distintos autores y por el impacto social que ha supuesto se ha llegado a entender la calidad total como un nuevo paradigma organizativo, es decir, como un nuevo modo de gestionar una organización. Partiendo de esta visión, Eugenio d'Ors y los institucionistas (Tomado de Heredia, 1993) veían la calidad como excelencia, la asemejaban a no cometer errores. Pero, como concepto filosófico se puede llegar un poco más lejos y considerarlo como el fin al que se tiende sin que se llegue a alcanzar. Si asemejamos el término al lenguaje matemático, se podría decir que la calidad total es como el ∞ , un concepto al que se tiende pero que no se puede alcanzar.

Para entender la unión de estas dos visiones en principio antagónicas, pero en realidad complementarias, podemos imaginar una escalera sin fin (Fig.5) en la que cada peldaño resulta un paso hacia la calidad. De esta forma cada ascensión deberá procurarse como excelente pero al ser inacabable nunca se llegará a la excelencia completa.

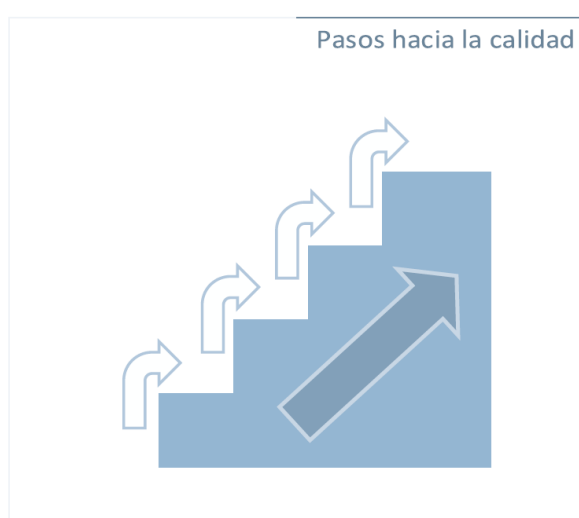


Fig. 5. Pasos hacia la calidad.

Si queremos llegar a comprender la situación que se da en la actualidad en la mejora de las organizaciones educativas resulta importante considerar cuáles han sido las estrategias de mejora que han tenido lugar en la

educación en los últimos años. Gairin y Goikoetxea (2008) unen estas estrategias a las reformas acontecidas en la educación desde los años 80.

Así podemos ver que como consecuencia de los resultados obtenidos tras la valoración de las reformas llevadas a cabo en los años 70, llega a mediados de los 80 la primera ola de reformas. En esta etapa se llevan a cabo reformas verticales (*top-down*), donde las administraciones educativas toman un papel activo en los resultados y en la elaboración de directrices curriculares.

Los movimientos más significativos que se producen en esta época, fueron por un lado, las escuelas eficaces que desarrollaron la mejora a través de la práctica y la calidad del aprendizaje escolar y por otro lado, el movimiento de mejora escolar que partiendo del desarrollo profesional y la capacitación del centro llega a identificar y resolver los problemas a través del cambio de la condiciones organizativas.

En los años 90 se señala el fracaso de las reformas desde arriba y se plantean reformas horizontales (*botton up*). En este caso, se marca la descentralización de las políticas curriculares y la autonomía de los centros. Por lo que en esta segunda ola de reformas el centro educativo se convierte en la unidad básica de desarrollo y la gestión del mismo es usada como una estrategia de mejora curricular y organizativa. De esta forma, los centros se convierten en la estructura que genera su propia cultura de mejora e innovación. Esta época coincide en España con la puesta en marcha de la LOGSE (1991).

Dentro de esta ley, se ve de manera muy clara la política descentralizada estructurada a través de diferentes niveles de diseño curricular, por un lado las administraciones educativas y por otro lado la autonomía de los centros.

Durante esta década el ESI (*Efficacy School of Improvement* o mejora de la eficacia escolar) planifica el desarrollo de la organización y la mejora en función de la situación de desarrollo organizacional actual y de las necesidades de formación del profesorado.

En la primera década del año 2000 se llega a la conclusión de que la descentralización administrativa y curricular no implica cambios en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, que resultan ser el fin último de la

reforma. Tal y como nos muestran los autores, esto puede ser debido a la profundización sobre la estructura y no en la "enculturación".

Por lo que, en la actualidad, tal y como observan Gairin y Goikoetxea (2008) un programa de desarrollo organizativo y de mejora debe atender por igual a tres puntos:

1. Mantener una visión amplia de los resultados escolares. Con esta afirmación West y Hopkins (1996) hacen referencia al aumento de las experiencias educativas, pero este crecimiento no se debe de dar únicamente en número sino también en la riqueza de las mismas. Esta amplitud también debe quedar patente en la implicación de la comunidad educativa de forma que se promueva el desarrollo profesional y organizativo, sin olvidar en ningún momento los niveles de logro de resultados de los estudiantes.

2. Centrar la innovación en la mejora de los procesos en el aula. Teniendo en cuenta esta premisa, las reformas deben ir encaminadas a diseñar estrategias de mejora de los estudiantes y de sus rendimientos, y unido a esto a la planificación de su desarrollo en el presente y en el futuro.

3. Potenciar la capacidad interna de cambio. Así, las mejoras externas e internas deben estar basadas en el momento histórico en el que tienen lugar y el entorno en el que se desarrollan.

Según todo lo expuesto hasta el momento, podemos concluir que cualquier programa de mejora debe integrar tres campos de actuación:

- 1.-Mejora del aprendizaje de los estudiantes

- 2.-Evaluación tanto de los estudiantes como de la institución

- 3.-Desarrollo organizacional.

Según el texto de Gairín y Goikoetxea (2008), la mejora resulta ser una carrera de fondo donde cada cambio se sustenta sobre un proceso de revisión o evaluación institucional que muestra la realidad en el momento de la revisión y permite identificar las áreas de mejora y planificar de manera cíclica la misma. Para esta revisión el ciclo de Deming resulta de gran ayuda. (Fig.6)

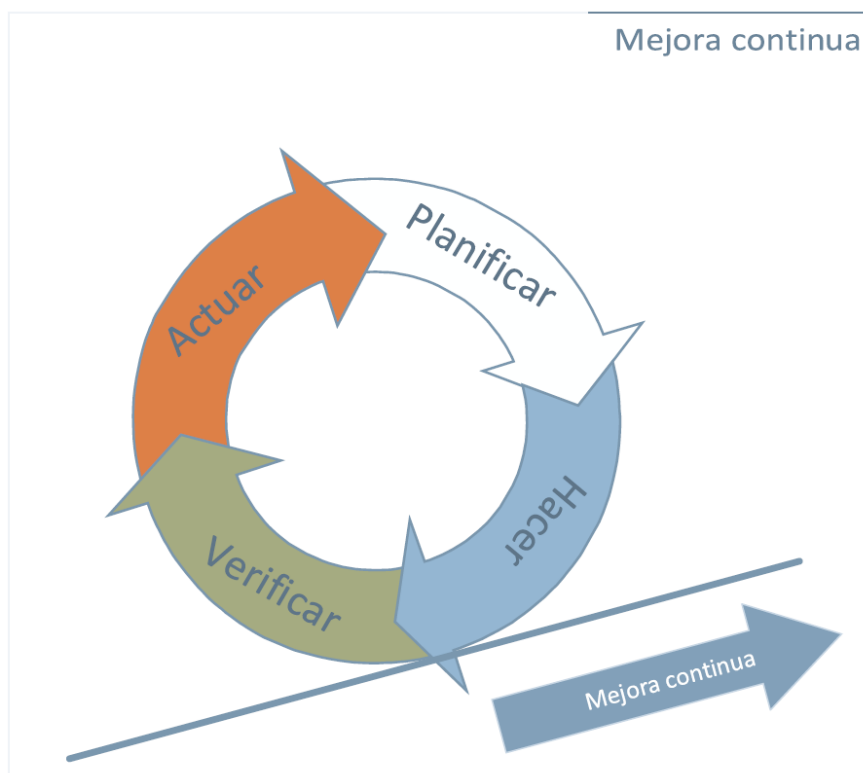


Fig. 6. Ciclo de Deming o ciclo de mejora

En el proceso de autoevaluación /auto-revisión resulta importante tener en cuenta las condiciones del contexto como pueden ser el proceso evolutivo de la organización, la colaboración, el grado de autonomía o el compromiso con la mejora.

Hemos hablado del ciclo de Deming como un ciclo de mejora, este ciclo resulta ser en sí mismo un ciclo de aprendizaje organizativo. Por lo que, según esta afirmación la mejora, realizada de manera reflexiva y sistematizada, nos llevará a un aprendizaje no solo de los estudiantes sino también de la propia organización.

4. La calidad y sus modelos

En este capítulo vamos a presentar de manera general la calidad y sus modelos. Para ello, vamos a comenzar situando históricamente la calidad, conociendo sus antecedentes y su historia reciente, de forma que seamos capaces de comprender cómo y por qué hemos llegado al momento actual.

Una vez presentada esta revisión, continuaremos con una exposición de los tres modelos principales de calidad. Se han elegido estos modelos y no otros, porque, son los más prestigiosos y relevantes a nivel internacional en cada una de los ámbitos territoriales donde tienen vigencia (Japón, Estados Unidos-América, Europa).

Hemos ordenado la presentación de los modelos de manera cronológica; Por lo que comenzaremos mostrando las características y principales desarrollos en educación de Modelo Deming o Modelo Japonés ya que resulta el primero en el tiempo. Después, viajaremos hasta América para conocer la filosofía y aplicación del Modelo Baldrige, que aunque tuvo sus inicios en Estados Unidos, en este momento su influencia ha traspasado a gran parte de la América latina.

Finalizaremos con el modelo EFQM o modelo europeo y sus principales puntos de interés. Este último modelo tiene una continuación en el último apartado del capítulo con una descripción específica del desarrollo de la calidad en España vista en el ámbito educativo.

Como reflexión debemos tener presente la afirmación de Cantón (2001) cuando explica cómo los modelos pueden cambiar a través del tiempo y cómo los centros pueden elaborar o adaptar su propio modelo siempre que se sigan criterios científicos. Partiendo de esta consideración, hemos valorado la adaptación o elaboración de modelos por parte de los centros teniendo en cuenta las características singulares de las enseñanzas superiores musicales.

4.1. Antecedentes e historia de la calidad

La idea de calidad no es nueva dentro de la sociedad, varios autores nos muestran a través de desarrollos históricos cómo resulta innato en el hombre mejorar su calidad de vida. Así, podemos ver que el código Hammurabi en el año 2150 a. C. ya decía "Si un albañil construye una casa para un hombre y su trabajo no es fuerte y la casa se derrumba matando a

su dueño, el albañil será condenado a muerte” (Cantón, 2001, p.63). Esto resulta un sistema bastante drástico en nuestros días, pero al fin y al cabo, es un control de calidad que obliga a la mejora del trabajador.

Tal y como nos relatan Badia y Bellido (1999) en *Técnicas para la gestión de calidad*, se conocen escritos de cómo los egipcios se preocupaban por la calidad en la construcción de las pirámides (las mejores construcciones eran las construcciones duraderas) o de la calidad en los productos que comercializaban los fenicios (se cortaba la mano del defraudador cuando no se cumplirían las especificidades).

Incluso, más adelante, en la Edad Media nos encontramos con los primeros organismos que se encargaban de asegurar la calidad, ya que unificaban criterios respecto a lo que era considerado como bueno. Estos eran los gremios de artesanos.

Con todas estas iniciativas queda patente el interés por la mejora y la calidad que como dicen Badia y Bellido (1999, p. 13), “el interés de las personas por mejorar su calidad de vida es innato en el hombre”.

Hubo una época en la que el artesano era el que, una por una, iba revisando todas las piezas que elaboraba para constatar que eran de calidad, pero en el momento en que los productos dejaron de ser elaborados por un único artesano sino que se elaboraban por varias personas necesitaban una supervisión general; así nació la figura del inspector de calidad.

Estos resultan ser algunos ejemplos históricos que unidos a la división del trabajo nos llevan al siguiente paso, técnicas estadísticas aplicadas a la inspección. Con estas técnicas ya se comienza a hablar de control de la calidad.

Con todo esto, llegamos a la segunda guerra mundial. En esta época se da un paso cuantitativo en los esfuerzos por conseguir la calidad dentro de la industria armamentística de Estados Unidos. Es en este periodo donde se desarrolla la labor de los que son considerados grandes nombres de la calidad como W. E. Deming y J. M. Juran que trabajaron en pro de la mejora de la calidad en esta industria.

Tras la guerra mundial, los Estados Unidos se encontraban en estado de bonanza económica ya que habían conseguido aumentar su producción y no

se preocupaban tanto de la calidad como de la cantidad. De esta manera, tal y como relata Badia (1998), Japón se coloca en la cabeza a la hora de sistematizar la calidad.

Así, en este periodo W. E. Deming comienza a dar una serie de conferencias en Japón con el tema de la calidad como eje central. Y en 1951 la JUSE (Unión Japonesa de Ingenieros y Científicos) creó el premio Deming, este galardón premiaba la calidad en las empresas. A partir de la creación de este premio y con las ideas de W. E. Deming como base, la gestión en las empresas japonesas evolucionó en torno a sistemas de mejora continua que con el tiempo derivaron en la calidad total.

Con la crisis del petróleo, la separación entre los países que habían tomado el camino de la calidad y los que no, se hacía cada vez mayor. Y la superioridad de los productos japoneses era innegable considerando la relación calidad-precio.

A partir de 1980, Estados Unidos consiguió bastantes logros en la gestión de la calidad y se instauró el Premio Baldrige.

La llegada al ámbito educativo de la calidad ha sido de manera tardía ya que no resultó sencillo asimilar que ciertos sistemas válidos dentro del campo empresarial fueran transferibles a la educación.

4.2. Modelo Deming/Modelo Japonés

El modelo Deming comienza con la visita de E. Deming a Japón para colaborar con el censo de población. A través de este trabajo, E. Deming consiguió contactos que le llevaron a trabajar como consultor en materia de calidad.

En 1951, la JUSE (Unión Japonesa de Ingenieros y Científicos) crea el premio para conmemorar la contribución de W. E. Deming en el desarrollo de la calidad en Japón. Este premio, tal y como se muestra en su página www.deming.org, "se otorga a compañías que han ejercido una gran influencia de manera directa o indirecta en desarrollo de la gestión y control de calidad en Japón".

Pero, el modelo japonés no solo se limita a otorgar unos premios a la gestión de la calidad sino que basa su filosofía en una serie de premisas y postulados que facilitan la gestión de calidad, todos ellos con la mejora como eje principal. Basado en la obra de Deming, se desarrolla a partir de

“los 14 puntos” y del **ciclo de Deming** para la mejora continua. (Ver figura 6 en p. 41).

Para W. E. Deming, el concepto de calidad total representa un concepto de calidad **integral** o global en el que incluye todo el proceso de producción en su conjunto. De manera que, para lograr la mejora continua se debe planificar a largo plazo, pensar en el cliente y buscar la mejora del producto.

Partiendo de esta premisa Rey y Santa María (2000) realizan todo un desarrollo donde ponen en valor la planificación, los medios, la organización y los resultados.

Según este modelo, resulta importante apuntar de manera transversal no solo a los puntos anteriormente mencionados (planificación, medios, organización y resultados) sino también a las relaciones entre las personas, los criterios éticos utilizados en la organización. De manera que, no solo importan los resultados sino los procedimientos y su ética.

Si nos fijamos estos puntos estaban muy presentes en nuestras reflexiones a la hora de llegar a una definición de buenas prácticas a través de las características planteadas por los distintos autores. ¿Quiere decir esto, que todos los autores presentados en el primer capítulo se han basado en este modelo de Deming para diseñar las buenas prácticas? No tiene porqué. ya que este modelo de gestión de calidad, al ser el primero en el tiempo, sentó unas bases que el modelo EFQM desarrolla también. Por lo que, parte de su filosofía se puede encontrar fácilmente en el ideario común de la calidad y la mejora sin que sea una influencia reconocida como tal.

Y tal y como nos explica Marchesi (2000, s.p.) en la presentación del libro *Transformar la educación en un contrato de calidad*, aunque existan diferentes estrategias a la hora de mejorar la calidad de los centros docentes el interés por obtener la calidad puede venir por diversas razones, entre las que cabe destacar: “el deseo de conseguir una educación más completa”, “la necesidad de gestionar mejor los recursos públicos” y la importancia de los “procesos educativos y su funcionamiento”.

¿Qué ocurre si trasladamos los principios de este modelo al mundo educativo?

En los siguientes puntos vamos a resumir los postulados de este enfoque teniendo en cuenta la gestión dentro del ámbito educativo según Rey y Santa María (2000). Estos autores formulan tres puntos que resultan básicos para llevar a cabo una gestión de calidad:

1) **Definir el servicio educativo**

La calidad se encuentra íntimamente ligada al diseño, esto se ve claramente en el primer punto del ciclo de Deming: La planificación. Si no existe una planificación y con ella un diseño de lo previo a la acción, no podremos construir de manera clara y sistemática la gestión de calidad. Por ello, si se quiere diseñar un servicio de calidad se debe mostrar de forma clara y explícita los siguientes puntos:

En primer lugar, una declaración de intenciones (Misión) donde se sitúe el centro y su modo de ver la educación. Para esto, resulta de gran utilidad responder a las siguientes preguntas:

¿Quiénes somos y cuál es nuestra misión?, ¿Cuál es la función de la educación?, ¿Qué entendemos por educación? y ¿Qué nos identifica y diferencia?

Como segundo punto, resulta interesante mostrar una fotografía de la realidad del servicio (Diagnóstico) con el fin de adoptar medidas para la mejora.

Existen varias técnicas que nos pueden ayudar a llegar al conocimiento de esta fotografía, todas ellas sugieren la autoevaluación como estrategia bien de manera única o bien combinada con otro tipo de evaluaciones.

Una de las técnicas más utilizadas y que puede ayudar la hora de realizar este análisis diagnóstico es el *benchmarking*, que nos ayuda a analizar realidades paralelas y nos da las claves para adaptarlas a nuestra propia situación. De esta manera, se conseguirá ofrecer un servicio, no porque otros lo hacen, sino porque resulta algo positivo y beneficioso para la institución.

Por último, el planteamiento de la "Visión" del servicio es muy útil ya que permite plantearse nuevas metas y desarrollar una visión de futuro. Para ello, se pueden incluir supuestos como nuevas necesidades, o la preparación del alumnado para los cambios futuros en la sociedad. De esta forma, la visión se convierte en una predicción que puede ir ligada a

campos como nuevas tecnologías, metodologías, currículum, orientación, etc.

En esta visión, la investigación de los profesionales resulta significativa y en sí misma es el motor que facilita el cambio. De tal forma, que acaban siendo los propios profesionales en activo en el centro los que mediante la reflexión en su praxis laboral, se convierten en agentes activos de la visión del centro. Para ello, hay que contar con que la predicción sea realista para que resulte estimulante y consiga lo que se propone.

2) Establecer la organización

Una vez que se encuentra definido el servicio educativo que se quiere ofrecer, el segundo paso propuesto en este modelo es establecer la organización. Para ello, los puntos principales a desarrollar serían, primeramente establecer el liderazgo que se va a llevar a cabo, buscar los campos de mejora continua, introducir la formación en la organización y lograr la colaboración.

Para llevar a cabo todos estos pasos, el equipo directivo es quien debe tener más clara la misión y visión del centro, así como participar en el diagnóstico de manera que el diseño de la calidad sea compartido por toda la comunidad educativa. Esto, lo podemos ver claramente en la frase de Rey y Santa María (2000, p. 36): "La participación entendida como colaboración más que enunciado ideológico, es una necesidad".

Si tenemos en cuenta este esquema de trabajo, se conseguirá que los trabajadores se comprometan con el trabajo y se integren en la organización.

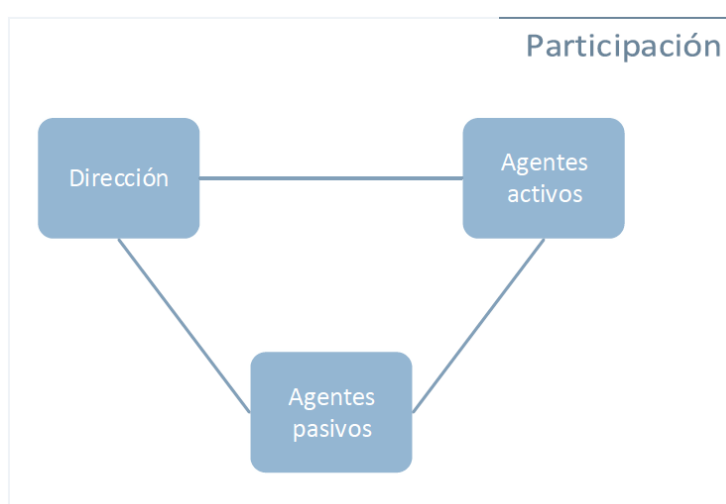


Fig. 7. Esquema de participación basado en el modelo Japonés

Según todas estas consideraciones el liderazgo en el centro debería ser algo activo, esta hipótesis la refrendan Rey y Santa María (2000, p.54) con la afirmación "El equipo directivo debe ser animador del entusiasmo y la mejora continua". Por lo que, si se consigue esta motivación que logra una mejora se conseguirá un ambiente de satisfacción en todo el equipo y por lo tanto, en los participantes obtenido por la mejora lograda en el trabajo.

Partiendo de estos principios, el nuevo líder debe poseer una serie de características que faciliten el logro de los objetivos propuestos. Para ello, deberá poseer unos conocimientos que le ayuden a llevar a cabo la misión, dentro del ámbito educativo. Estas competencias podrían desarrollarse en los campos educativo, organizativo y psicológico. Partiendo de esta base, debe planificar las acciones, conocer la organización y las personas, fomentando la colaboración y el trabajo cooperativo, haciendo partícipes a la comunidad del trabajo a realizar. Este líder, valora las diferencias entre las diferentes personas, impulsa la formación y se encuentra en continuo proceso de aprendizaje. Todo esto le hace sentirse responsable sobre la calidad final del producto que ofrece.

Las funciones principales del líder o los líderes si hablamos de un trabajo en equipo vendrán marcadas por cuatro grandes campos:

- a) Diseño: a la hora de diseñar el cometido más claro se encuentra en la planificación de la misión, visión, la organización y, por último, la formación del personal y del usuario.
- b) Organización: en este campo sus labores partirán de la coordinación de estructuras, personas y relaciones.

- c) Gestión: dentro del ámbito de la gestión la misión principal del líder es animar la calidad, la participación y la innovación.
- d) Evaluación: En cuanto a la evaluación se debería centrar en la evaluación de los resultados, los objetivos, la institución y el personal.

Este modelo sugiere la necesidad de insertar la investigación en el centro, pero no únicamente del aula y la práctica docente, sino en todos los campos posibles de manera que oriente la mejora hacia el futuro.

3) **Plantear criterios de gestión**

A la hora de proponer los criterios de gestión, este modelo muestra una propuesta amplia en la que se fomenta el gusto por el trabajo bien hecho, se transforman los proveedores en aliados, se potencia la creatividad y se evitan sistemas individuales de premios.

Así, el gusto por el trabajo bien hecho resulta ser otra de las máximas de Deming. Es decir, no se trata de realizar papeles o programar porque nos lo exigen sino porque son útiles para el trabajo y mejoran la educación.

A la hora de trasladar directamente los principios de W. E. Deming a la realidad educativa, debemos tener en cuenta que la idea de cero errores no es posible en su totalidad, pero resulta importante intentar alcanzarlo, ya que esta búsqueda y sus intentos facilitan la mejora continua.

La mejora, muchas veces, no requiere de grandes estrategias, sino que consiste en utilizar la lógica o el sentido común, de manera que se logre realizar mejor lo que ya se viene haciendo. Así, dentro de este campo se pueden observar innovaciones sencillas y aplicadas a un determinado campo, que pueden resultar significativas, ya que ponen énfasis en los procesos que se realizan en el día a día, y de esta manera tan sencilla se consigue que lo cotidiano mejore.

A nivel general, no resulta suficiente quedarse con la mejora en el trabajo o en los procesos puntuales, sino que el centro en sí mismo y de manera general, debe plasmar la mejora. Para ello, los planes de mejora deben hacerse patentes en la Misión y la Visión, así como su puesta en marcha, la planificación y evaluación a través de equipos de mejora.

Estos equipos, dependiendo del modelo que se siga, pueden estructurarse bien a través de círculos de mejora (equipos de voluntarios para planificar y

aportar soluciones a los responsables) o bien dentro de unas jornadas de planificación y evaluación (a través de métodos y técnicas específicas se elabora una reflexión colectiva). En ambos casos, se estará potenciando la investigación y la innovación ya que resulta algo intrínseco de este tipo de equipos.

Para finalizar, y como síntesis del modelo Deming de calidad aplicado a la educación, tendríamos la propuesta de Rey y Santa María (2000, p.43) "la mejora continua en educación debe asumirse colectivamente y debe formar parte del sistema, pues solo así podrán subsanarse los fallos del mismo y acometerse las mejoras en cada una de sus partes". Esta reflexión, nos muestra un resumen de los postulados de Deming donde el centro resulta ser una red de componentes interdependientes que trabajan juntos para alcanzar un fin.

4.3. Modelo Baldrige/Modelo Americano

El modelo de calidad Baldrige parte de la filosofía y los criterios en los que se basa el Premio Malcom Baldrige a la calidad. Tal y como se explica en: www.baldrige.nist.gov/

Este premio es otorgado por el presidente de los Estados Unidos (USA) en tres diferentes categorías: empresas, organizaciones educativas y organizaciones sanitarias.

El premio fue creado en 1987 como una necesidad surgida en las empresas durante los años 80 y así mejorar su competitividad en el mercado mundial. Este premio se considera como un estándar de excelencia que ayudaba a las organizaciones a lograr una calidad reconocida mundialmente. Tal y como se explica en el documento de preguntas frecuentes sobre el premio a la calidad nacional Malcom Baldrige (www.nist.gov).

La categoría de educación fue introducida en el premio en 1999 junto con la de organizaciones sanitarias. Entre las solicitudes tramitadas en educación se encuentran instituciones de diversos tipos con o sin ánimo de lucro, públicas o privadas, escuelas elementales, secundarias, institutos, universidades, escuelas profesionales o escuelas públicas experimentales.

Las instituciones educativas utilizan los criterios de este modelo como una herramienta para la autoevaluación y como una guía para la mejora continua. Así, los criterios de calidad dependen de un gran número de

agentes involucrados (estudiantes, personal, profesorado, sociedad, industria, empleadores,..). Por lo que resulta imprescindible involucrarlos a todos en la evaluación de la calidad.

En el texto de Aramayo (2005) se estructura el modelo de la siguiente manera:

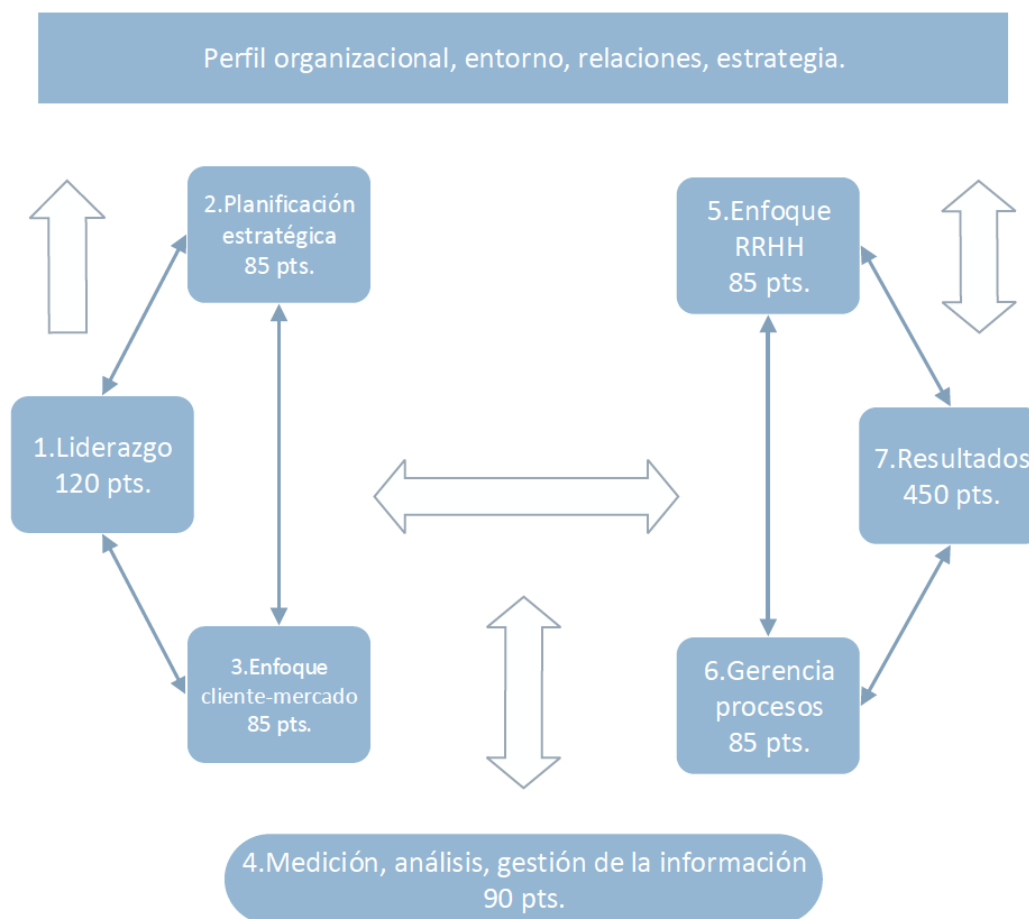


Fig. 8. Esquema del Modelo Baldrige, adaptado de Aramayo(2005)

Tal y como se puede ver en el esquema, en este modelo, la mejora se lleva a cabo a través de la gestión de calidad. Esta gestión se centra en la satisfacción del cliente y en la implicación de los miembros de la comunidad educativa.

El modelo parte de una base donde se muestran el perfil organizacional, las estrategias que se realizan y una descripción del entorno. A partir de esta estructura, y a simple vista, se puede ver en el esquema que el planteamiento estratégico es considerado como un criterio relevante y como la gestión de procesos es plantea como un indicador más a tener en cuenta.

Siguiendo las reflexiones de Benavides (2004) sobre los criterios Baldrige en educación, vamos a desgranar los criterios, considerando la puntuación asignada a cada uno de ellos.

1. **Liderazgo** (120 puntos)

Este criterio se refiere a cómo los líderes (alta dirección) crean los valores organizacionales, es decir, cómo transmiten al personal las estrategias y proyectos.

Dentro de este epígrafe, se puede estudiar la comunicación, la motivación, la innovación y la evaluación de los resultados, vista desde el enfoque de cómo lo trabaja la dirección.

2. **Planificación estratégica** (85 puntos)

En este criterio, se examina cómo se diseñan y desarrollan los planes, tanto estratégicos como de acción. Esta planificación siempre deberá ir unida a la mejora continua. Esta mejora, en todo momento, se verá reflejada en los logros obtenidos por el estudiante y la satisfacción de sus necesidades.

3. **Enfoque Cliente-Mercado** (85 puntos)

Este criterio, a la hora de enfocarlo en el campo educativo podríamos reescribirlo, tal y como propone Benavides (2004), como enfoque en los estudiantes y otros clientes (externos e internos). En este punto, se examina cómo la organización cubre las necesidades y expectativas de los estudiantes así como las medidas que se llevan a cabo para que se establezcan relaciones entre clientes y la organización.

4. **Medición, análisis y gestión de la información** (90 puntos)

En este punto, se analiza cómo se realiza la gestión de la información en la organización para la mejora continua. Es decir, qué herramientas, estrategias y evidencias utiliza la organización para mejorar la gestión de sus datos, toma de decisiones y conocimientos.

5. **Enfoque de recursos** (85 puntos):

Este punto también recibe el nombre de gestión de recursos, en él, se evalúa la gestión de la organización en torno a los recursos humanos. Es decir, se analizan ámbitos como el desarrollo profesional-personal del personal, el trabajo en equipo, el liderazgo compartido, la comunicación y el reconocimiento de méritos.

En este criterio, resulta muy significativo el clima de la organización y que este contribuya a la satisfacción de todos los agentes que forman parte de la misma.

6. Gestión de procesos (85 puntos)

En este punto, se examinan los procesos, dando una mayor importancia a los que forman la oferta hacia los estudiantes, pero sin olvidar el resto de procesos.

En este análisis, se tendrá en cuenta los procedimientos y herramientas asociados a cada proceso, la incorporación dentro de los mismos de las nuevas tecnologías, la orientación hacia la mejora continua y la innovación. Todos estos puntos están encauzados hacia el logro de las metas propuestas según los planes estratégicos y de acción.

7. Resultados (450 puntos)

En este último criterio, se estudian las áreas clave que muestran la consecución de objetivos de la organización. Para ello se analizan los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, los resultados económicos, los procesos y los vinculados a la proyección social. Permitiendo con ello, una evaluación comparada con otras organizaciones similares.

Tras esta muestra general de los principios que rigen el modelo Baldrige podemos decir que tanto su esquema de medida como sus criterios resultan ser una herramienta útil para la evaluación y una guía para la mejora.

Tal y como explican Valenzuela y Rosas (2007), el modelo Baldrige tiene una "perspectiva sistémica", de manera que los siete criterios que hemos comentado deben estar compensados para poder lograr una gestión de éxito valorada según estos indicadores. Según su reflexión el compromiso de los líderes (dirección) y de los distintos grupos de interés de la organización (estudiantes, profesores, personal, empleadores, etc.) y su formación resultan fundamentales a la hora de la implantación de un sistema de calidad sistemático y sistémico como resulta ser este modelo.

4.4. Modelo EFQM/ Modelo Europeo

4.4.1. Definición y características

Este modelo surge en 1988 cuando varias empresas europeas se unen en la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management, EFQM*) para establecer unos premios a la calidad.

En España tanto este premio como la medalla europea a la calidad fueron presentados en 1992.

El modelo EFQM, tal y como aparece en su página web, www.efqm.org, es un modelo de evaluación de la calidad y que a través del premio certifica la calidad de una organización. En la siguiente figura (Fig.9) se puede ver la representación gráfica de este modelo. Como se puede observar en el esquema, el modelo está dividido en dos grandes bloques, agentes facilitadores y resultados. Los porcentajes que aparecen en la figura representan los puntos que se le otorgan a cada criterio a la hora de la evaluación.

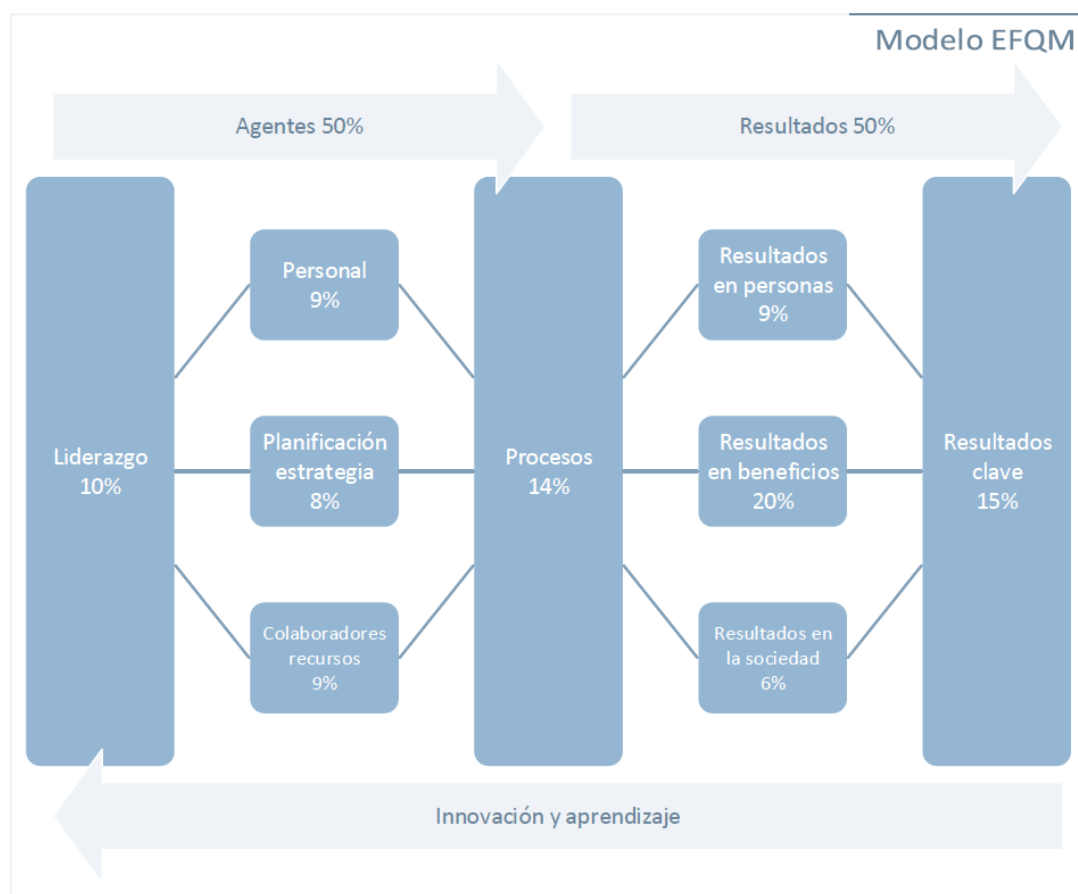


Fig. 9. Modelo de calidad EFQM

El enfoque del modelo ha variado ligeramente a partir del año 2000, el principal cambio viene representado por la introducción del concepto innovación y aprendizaje, como elemento que cierra el círculo del modelo

otorgándole así una estructura sistémica. De esta manera, el modelo se puede recoger también a través de sus características principales (Fig. 10.)

Para poder implantar este modelo, resulta importante conocer dónde se encuentra el centro, es decir, cuál es la situación actual del centro. Para ello, se plantea la evaluación previa como requisito imprescindible. Por esto, la autoevaluación resulta ser una herramienta importante en este diagnóstico previo.



Fig. 10. Características del modelo de calidad EFQM basado en Cantón (2001)

Para llevar a cabo este trabajo, es de gran ayuda la utilización de instrumentos homologados (cuestionarios, formularios,...) que facilitan el acercamiento conceptual al modelo, ya que de otra manera, se podría no ser preciso en la evaluación según el enfoque teórico concreto.

En un principio, la orientación de este modelo era empresarial, y la visión educativa tomó fuerza a partir de 1997 en España, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia realiza una adaptación para implantarlo en el sistema educativo español (centros públicos y privados).

Basándonos en el texto de Cantón (2001), entre las principales funciones de este modelo podemos destacar que:

- Sirve para cualquier organización
- Está ordenado sistemáticamente

- Muestra hechos y experiencias
- Resulta ser un marco de referencia, es decir, marca las bases conceptuales a todo el personal del centro.
- Proporciona formación en la gestión de la calidad
- Facilita el diagnóstico de la situación real del centro
- Resulta ser un modelo cerrado en criterios y sub-criterios pero abierta en indicadores y áreas.
- Ayuda en la implicación de todo el personal

El mayor problema con que se ha encontrado este modelo ha sido el excesivo tecnicismo y su implementación excesivamente rígida. Esto, de acuerdo con Cantón (2010), ha supuesto desánimo y falta de motivación en los desconocedores del modelo.

4.4.2. Estructura interna

La estructura que facilita el análisis de este modelo parte del esquema presentado en la figura 9 y del desarrollo de los criterios a valorar en distintos sub-criterios, indicadores y en una recopilación de evidencias.

Criterio 1: Liderazgo (10%)

En este criterio se analiza el liderazgo y para ello se estudian los siguientes sub-criterios:

- Compromiso visible con la cultura de gestión de calidad
- Apoyo a las mejoras ofreciendo recursos y ayuda.
- Implicación con clientes, proveedores y externos.
- Reconocimiento y valoración de esfuerzos y logros de las personas del centro.

Criterio 2: Personas (9%)

En este criterio se da importancia a la comunicación y la competencia, y al reconocimiento y recompensas. Como sub-criterios podemos destacar:

- Planificación y mejora de la gestión del personal.
- Mantenimiento y desarrollo de las capacidades de las personas.
- Directivos, coordinación docente y personal, y consenso entre objetivos y funciones.
- Implicación del personal en la mejora y la toma de decisión.

- Comunicación ascendente, descendente y lateral.
- Preocupación y respeto del centro por su personal.

Criterio 3: **Planificación estratégica** (8%)

Este tercer criterio de planificación estratégica basa su evaluación en los siguientes sub-criterios:

- Misión
- Visión
- Valores
- Dirección estratégica del centro

Criterio 4: **Colaboración y recursos** (9%)

Se da importancia a conseguir, gestionar, utilizar y conservar los recursos.

Criterio 5: **Procesos** (14%)

En este apartado se estudia el modo en el que se planifican, realizan y resuelven las actividades del centro que generan valor añadido.

Para la mejora continua resulta importante identificar, redefinir, gestionar y revisar procesos. En esta mejora resulta significativo definir y encontrar procesos críticos. Siendo los procesos críticos aquellos que tienen efectos significativos en los resultados.

Cada proceso debe tener un responsable o varios y estar definido por medio de indicadores y evaluarse.

Todos los procesos deben revisarse para corregir las desviaciones en su implementación y poder conseguir así los mejores procesos. Estos procesos serán una forma de identificar las buenas prácticas. Estos "buenos procesos" podrían ser también innovadores en sus desarrollos.

Criterio 6: **Resultados en las personas** (9%)

En los centros educativos las personas con las que trabajamos son los profesores, personal no docente y administración.

En este apartado se valora la percepción que tienen estos colectivos sobre el centro, algunos indicadores a tener en cuenta pueden ser: el entorno de trabajo, las condiciones del mismo, la comunicación, la relación con los directivos, la formación, el trabajo en equipo, la mejora profesional, la prevención de riesgos.

Criterio 7: **Resultados en los beneficiarios.** (20%)

Clientes son todos aquellos colectivos o individuos que se benefician de forma directa de la actividad del centro.

Teniendo esto en cuenta, en este apartado se medirá la satisfacción en alumnos, padres y empresas empleadoras de los egresados.

Las medidas se pueden tomar de manera directa, de esta forma se pregunta directamente a la audiencia interesada, esta estrategia resulta ser subjetiva por lo que no da una visión global y clara de la medida. Se puede complementar con mediciones indirectas tomadas a través del número de quejas tramitadas o el índice de aprobados en pruebas externas al centro.

Los indicadores a tener en cuenta en este apartado podrían ser: expectativas de logro, confianza en el centro, satisfacción de permanencia, instalaciones, tasas de aprobados.

Criterio 8: **Resultados en la sociedad** (65%)

En este criterio se busca encontrar los resultados que transmite el centro en la sociedad mediante el grado de impacto en el entorno y la sociedad en general.

Los sub-criterios a valorar son:

- Percepción que la sociedad tiene del centro
- Impacto del centro en la sociedad

Algunos indicadores que facilitan la medida de estos sub-criterios pueden ser:

- Niveles de empleo
- Aportación al entorno
- Impacto en el nivel cultural
- Informes de inspectores
- Informes y opiniones de profesionales y expertos

Criterio 9: **Resultados clave en el centro** (15%)

En este criterio se mide lo que consigue el centro en relación a la planificación, estrategia, satisfacción y resultados. En general se trata de ver los logros referidos a la gestión, influjo social y mejora a corto, medio y largo plazo.

En síntesis, a lo largo de este apartado hemos conocido los tres modelos de calidad más extendidos y reconocidos mundialmente (Deming, Baldrige y EFQM) y cómo realizan estos sus aplicaciones dentro del ámbito educativo.

5. La calidad en educación. Evolución histórica en España.

Una vez conocidos los principios de la calidad y las buenas prácticas de manera general y a nivel internacional, vamos presentar cómo se ha llevado a cabo la implantación de la misma en España.

La introducción en España de los principios de calidad en la educación se realizó a partir de los resultados del **informe Coleman** en 1966. Tras la valoración de este documento, se ve la necesidad de lograr escuelas y centros educativos más eficaces. Por lo que, teniendo en cuenta esta consideración se comienzan a desarrollar reformas, cambios e innovaciones que revitalicen la educación en general y los centros en particular.

Esta nueva visión de la educación, conlleva cambios sociales, la aplicación de estas modificaciones a los centros implica una reconceptualización de los centros como organizaciones y la modificación de sus prácticas hasta convertirse en prácticas de gestión.

En la **Ley General de Educación 14/1970** nos encontramos con las primeras reseñas unidas a la calidad. De hecho, tal y como explica Villoria (2001), resulta ser la primera vez que en España una ley educativa contempla la mejora del rendimiento y la calidad del sistema educativo. Para ello toma como ejes los siguientes elementos:

1. La formación y perfeccionamiento del profesorado

En el Título preliminar, Art. 3 se puede ver como la "mayor responsabilidad" para llevar a cabo la mejora la tiene el profesorado y para ello se propone una formación y perfeccionamiento permanente del mismo.

Los Institutos de Ciencias de la Educación (Real Decreto 1678/1969) serán los encargados de esta formación y perfeccionamiento, así como de crear marcos de ensayo y probar planes de estudio, antes de poner en marcha las nuevas enseñanzas. Se plantea, según estos principios, la experimentación como parte importante dentro de la investigación educativa para lograr con ello una mejora de la calidad y la eficacia del sistema educativo.

2. Autonomía de los centros docentes para la revisión del contenido de la enseñanza

En el Título II, Art 56.1 se habla de la autonomía de los centros que tiene lugar dentro de la nueva ordenación del sistema establecida en el Art 9 (nivel, ciclo, modalidad).

3. Evaluación del rendimiento educativo

Esta ley resulta pionera en el campo de la evaluación educativa ya que por primera vez se introdujo el término "evaluación" (Art 11) en el ámbito escolar. Esta evaluación, se trabaja a través del rendimiento educativo tanto de los alumnos como de los centros. El órgano encargado de supervisar esta evaluación es la Inspección Técnica de Educación (Orden 16 de Noviembre de 1970).

Estas mejoras planteadas por la Ley General de Educación 14 /1970 resultan un gran avance, tal y como podemos observar en las reflexiones de Villoria (2001), ya que se ve reflejada la mejora de la calidad educativa. En la práctica, esta reforma no resultó tan exitosa como puede parecer sobre el papel, ya que se quedó en una mera declaración de intenciones en la mayoría de los casos. De todas formas, podemos resaltar que estos inicios crearon una base para futuras políticas educativas y desarrollos legislativos.

Sentados estos primeros fundamentos de la calidad educativa en España, se promulga en 1978 la Constitución Española y con ella la proclamación del derecho a la Educación y a la libertad de enseñanza. Esto trae como consecuencia que las comunidades autónomas comiencen a tener competencias en materia educativa.

En 1985 se promulga la **LODE** (Ley Orgánica del Derecho a la Educación 8/1985) que plantea nuevas aportaciones en el ámbito de la calidad, ya que la mayor parte de la esta ley regula la reglamentación sobre la participación de la comunidad educativa en las decisiones del centro.

Esta relación con la calidad queda patente en el Título I, Capítulo II, Art. 18 y 19 donde se pretende que la comunidad escolar intervenga para lograr la consecución de los fines, mejorar la calidad de la enseñanza y cumpla los principios de la Constitución.

En 1990 nace la **LOGSE**, Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre y con ella una apuesta en firme por la calidad. De hecho en el Título IV, está dedicado íntegramente a la calidad de la enseñanza y en el Art. 59 se exponen los 7 "*factores que favorecen la mejora y calidad*", que son:

- Cualificación y formación del profesorado
- Programación docente
- Los recursos educativos y la función directiva
- Innovación y la investigación educativa
- La orientación educativa y profesional
- La inspección educativa
- La evaluación del sistema educativo

Siguiendo estos principios promulgados en la ley, en 1994 el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) elabora un proyecto llamado *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación y síntesis de debate*. Este documento tal y como expone Villoria (2001) pretende ser una propuesta de reflexión a los centros para poder elaborar a partir de las opiniones de las comunidades educativas un marco definitivo a través de dos indicadores clave, la educación en valores y la igualdad de oportunidad.

Más tarde en la **LOPEG**, Ley Orgánica 9/1995 de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes, se proponen cambios en la gestión de las organizaciones y se promueve el interés en las personas que forman parte de los centros.

En esta ley, la calidad de la enseñanza se desarrolla través de los siguientes puntos:

- La participación de los diferentes órganos de gobierno en la organización y gestión de los centros.
- La nueva regulación en torno a la inspección educativa
- La ampliación en el ámbito de la evaluación
- La valoración de la función pública docente
- La evaluación de los centros y su contribución a la mejora de la calidad educativa

Como consecuencia de estas leyes, en el curso 1996-1997 se comenzó a implantar el "Plan para una gestión de calidad en la Enseñanza Pública" cuyo objetivo era el desarrollo de un método para la mejora continua en los centros educativos.

El Plan Anual de mejora es definido por el Ministerio como una herramienta para mejorar la gestión educativa y como un medio para elevar la calidad de los centros y un compromiso entre el centro y la administración. Así,

tomando las reflexiones de Cantón (2001), la Orden del 9 de junio de 1998 por la que se establecen los planes anuales de mejora en los centros docentes públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura constituye un primer paso para la instauración de autoevaluación y mejora continua en centros basándose en la gestión de la calidad.

Tras esta primera convocatoria, entre los meses de mayo y junio de 1997 desde el Ministerio se adaptó el **modelo EFQM** a los centros educativos españoles de forma que fuera posible ponerlo en marcha en los centros que así lo desearan al curso siguiente.

Después de este plan, en el curso 1997/98, el Ministerio elaboró una serie de documentos para la introducción en los centros del modelo de gestión de la calidad EFQM. De hecho, estos planes tienen su plasmación legislativa en la Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos, por la que se dictan instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes.

Fue a la finalización de esta segunda convocatoria de los Planes Anuales de mejora, en 1998, cuando se publica el libro *Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos*. Tras estas experiencias, los planes anuales de mejora, se puede observar como la mejora continua en los centros educativos supone más calidad en los procesos y más calidad en los resultados.

Como constatación de este desarrollo, con la Orden del 14 de septiembre de 1998 se crea el **premio a la calidad educativa**. Este premio ha ido evolucionando en sus consiguientes convocatorias, y en el curso 2006 se incluyen diferentes modalidades.

En la Ley Orgánica de educación, **LOE**, la calidad aparece de un modo destacado en sus principios, en el Art. 1 apartado a) se puede leer "La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.", en el m) también se encuentra "La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea."

Además de encontrarse la calidad en los principios de la LOE, a lo largo del desarrollo legislativo se menciona la calidad, su diagnóstico como

necesidad, su desarrollo en la educación española y su implementación a través de la citada legislación.

En este momento, el Ministerio de Educación promueve dos tipos de premios diferentes vinculados a la calidad educativa. Por un lado el Premio "Marta Mata" a la calidad de los centros educativos, centrado en ámbito del centro y, por otro lado, el premio "Francisco Giner de los Ríos" a la mejora de la calidad educativa cuyos destinatarios son el profesorado y los equipos directivos de los centros.

Este último premio, tal y como se establece en Resolución de 10 de diciembre de 2009, recoge trabajos o experiencias pedagógicas cuyo objetivo sea la calidad y la mejora de la educación.

El Premio "Marta Mata" a la calidad de los centros educativos que convoca el Ministerio de Educación según la Resolución de 30 de abril de 2009, y tal y como aparecen en sus bases publicadas en la página web del Ministerio (www.educacion.es), tiene como objetivo "reconocer, destacar y dar visibilidad a la trayectoria de aquellos centros docentes no universitarios que se han distinguido por sus buenas prácticas y por el esfuerzo compartido de la comunidad educativa en la búsqueda de la mejora de la acción educativa, para conseguir una educación de calidad para todos".

El premio se establece en tres modalidades:

- Modalidad A: Centros que impartan enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria o ambas
- Modalidad B: Centros que impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o ambas etapas y que impartan, en su caso, Formación Profesional.
- Modalidad C: Centros que impartan enseñanzas de Formación Profesional inicial, de Educación de Personas Adultas, de Educación Especial, Escuelas Oficiales de Idiomas y centros que impartan Enseñanzas Artísticas o Enseñanzas Deportivas.

Una vez establecido el marco general, podemos observar como la implantación del modelo de calidad en educación parte como una necesidad social de mejora y como una adecuación a las corrientes educativas europeas. Este nacimiento en España se desarrolla a través de los niveles de concreción del sistema educativo de manera descendente.



Fig. 11. Niveles de concreción del sistema educativo. Elaboración propia

Como se puede ver según la descripción anterior, la implementación del modelo de calidad en España se comienza con una primera fase que sigue un modelo "blando": los Planes Anuales de mejora. En esta fase se parte de la práctica que se realiza en los centros, sin dar mucha importancia al soporte teórico de la experiencia y se incentiva a los centros y personas que participan de las iniciativas.

Tras esta primera aproximación se formula una segunda fase, donde se implanta un modelo "duro": EFQM. Esta fase se basa en la implantación de un modelo que da más importancia al soporte teórico-científico en el que se basa y con una alta carga de tecnicismo incluida en el mismo.

6. Los Manuales de Buenas Prácticas

Los manuales o guías representan instrumentos de recogida de información (explícita y objetivada) sobre experiencias realizadas en las organizaciones, y a través de ellos se inducen maneras de hacer. Los manuales de buenas prácticas permiten el conocimiento e intercambio fluido de buenas prácticas, ya que recopilan una serie de acciones de manera sistemática o cuasi-sistemática.

Las áreas de acción de estos manuales resultan ser muy variadas; así podemos encontrar manuales o guías sobre medio ambiente, la salud y por supuesto, la educación.

Tal y como podemos concluir, tras la lectura del Manual de FEAPS (2000; Martínez, 2003), los objetivos a la hora de la elaboración y publicación de un manual o guía de buenas prácticas pueden ser muy diversos, en función de la realidad que se esté describiendo, del momento que se encuentre respecto al diseño e implantación de las buenas prácticas y a la posibilidad de transferibilidad de las mismas.

A pesar de esta variabilidad, que no tiene por qué resultar negativa, lo que sí podemos destacar a través de estos manuales, es que según sus autores, algunas de las consignas a tener en cuenta a la hora de elaborar una guía de este tipo podrían ser:

- Introducir una reflexión sobre la realidad propia tanto en la dirección como en la comunidad educativa en general.
- Provocar ideas, debate y controversia sobre diversas cuestiones.
- Señalar problemas, conflictos y debilidad del modelo propio de actuación.
- Ofrecer pistas, orientaciones y quizá alguna solución.
- Facilitar los cambios.

Para ello, resulta significativa la utilización de los planteamientos de mejora a través de algún modelo de calidad existente y adaptable a realidad sobre la que se está trabajando.

A la hora de preguntarnos qué tipo de contenidos pueden aparecer en un manual de este tipo según sugiere Martínez (2003) podríamos desarrollar nuestro documento a través de:

- Normas precisas que los programas, servicios o procesos deberían cumplir para ser de calidad.
- Procedimientos adecuados o modos aconsejables de hacer.
- Acciones o actividades innovadoras en las diferentes fases o dimensiones de los procesos a realizar en los centros.
- Experiencias ejemplares que muestran una forma de práctica concreta basada en los principios de calidad o que desarrollan sus principios.

Para lograr todo esto resulta fundamental el trabajo en equipo como base para la elaboración de los principios y del documento en sí. Para de esta manera lograr una visión más global y compartida de las prácticas a analizar.

En síntesis, podemos decir que los **Manuales de Buenas Prácticas son instrumentos que recogen información sobre experiencias y reflexiones de mejora realizadas en las organizaciones, y que permiten explicitar el conocimiento e intercambio fluido de buenas prácticas de una manera sistemática o cuasi-sistemática. El valor de estos manuales radica en que objetivan y explicitan prácticas, buenas según unos criterios conocidos. Estos manuales se convierten en un instrumento de mejora continua en y para la organización ya que permiten articular más ampliamente los procesos y procedimientos y los criterios en los que se basan sus prácticas a través de equipos de acción, de manera que promueven el crecimiento formativo del equipo y la organización, facilitando y fijando la evaluación del impacto de las mismas.**

II. Las enseñanzas superiores de música en España

En el siguiente apartado vamos a mostrar el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación. Para ello vamos a comenzar con una introducción sobre las enseñanzas superiores de música en Europa y tras esta descripción analizaremos cuál es la situación actual y los antecedentes normativos de las enseñanzas superiores de música en España.

A continuación, haremos a través de los datos una descripción de los centros superiores de música en España teniendo en cuenta sus características comunes y diferenciadoras. Para la recogida de información hemos diseñado un formulario de recogida de datos que hemos completado bien a través de teléfono, del correo electrónico o de fuentes documentales.

En el tercer apartado nos centraremos en la visión que tienen los centros superiores de música de la calidad y las buenas prácticas, para finalizar con un análisis en torno a los manuales de buenas prácticas.

1. Las enseñanzas superiores de música

Las enseñanzas superiores de música tienen una larga tradición de enseñanza tanto en Europa como en Estados Unidos. Estas enseñanzas se imparten habitualmente en instituciones de nivel universitario, con estudiantes con una edad superior a 18 años. Dependiendo del país y del sistema educativo ofrecen además de la educación musical, la enseñanza de otras disciplinas artísticas como danza o artes escénicas.

Los centros superiores de música son instituciones especializadas y habitualmente se denominan: conservatorios, *musikhschules*, *musikacademies*, *music universillies*. Y tal como explica Jorgensen (2009) podemos agruparlos en dos tipos:

- Tradición de conservatorio Europeo. Se les llama conservatorios, academias o *college*. Su objetivo principal suele ser la enseñanza de la interpretación aunque también se trabajan otros ámbitos. En Europa existen aproximadamente 269 instituciones en 55 países.
- *School of music*. Pertenecen a las universidades y su finalidad es formación de profesores de música. Este modelo es predominante en Estados Unidos y hay aproximadamente 625 instituciones.

En España, desde que en la Ley General de Educación de 1970 los conservatorios se regían por un reglamento específico, Reglamento General de los Conservatorios de Música. Decreto 2618/1966. Los centros superiores, tal y como explica Pérez Prieto (2001), han estado en puertas de incluirse dentro de la educación universitaria en diferentes ocasiones.

Así, en la Ley General de Educación de 1970, en la disposición transitoria segunda, se menciona que los conservatorios de música se incorporarán a la educación universitaria en sus tres ciclos. Esta afirmación, pudo suponer un gran cambio para la realidad musical en España, pero no hubo ningún reglamento posterior que estableciera dicha incorporación.

Esta primera tentativa fue seguida por diferentes informes de diferentes estamentos, según relata Prieto (2009). En el acercamiento al Espacio Europeo de Educación Superior, el Parlamento Europeo, en su informe de 24 de mayo de 2002 en el apartado 24 dedicado a las Enseñanzas Artísticas habla de diseñar un modelo de estudios de nivel superior flexible, capaz de acoger en el ámbito universitario, la formación artística. Como continuación de este informe, el Parlamento Europeo, en la resolución de septiembre de 2002 proclama la conveniencia de incorporar al ámbito universitario las enseñanzas artísticas y entre ellas las musicales.

En todo este proceso, la labor de la AEC (Asociación Europea de Conservatorios www.aecinfo.org) resulta muy significativa ya que ha elaborado un gran número de informes, recomendaciones y grupos de trabajo en torno al proceso de adaptación de los centros al Espacio Europeo de Educación Superior.

Tal y como se puede ver en AEC (2008b), en Europa, nos encontramos dos modelos de Enseñanzas Superiores de Música teniendo en cuenta su integración o no en las enseñanzas universitarias.

Por un lado, tenemos el modelo integrador. Donde se da una integración directa en la universidad. Esta situación la podemos ver en países como Reino Unido, Eslovenia y República de Croacia. Mientras que la integración en universidades de música o enseñanzas artísticas tiene lugar en Austria, Polonia, Rumania, Eslovaquia, Letonia, Lituania y Estonia.

El modelo no integrador se puede dar desde dos enfoques, por un lado los países en los que las enseñanzas no están integradas en la universidad pero

tienen nivel universitario (Alemania y Suiza) y por otro lado los países cuyas enseñanzas superiores de música no se encuentran integradas en la universidad ni tienen status universitario, Francia, España, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Islandia, Irlanda, Italia, Portugal y Turquía.

A parte de estos dos modelos nos encontramos con cuatro países que poseen ambos modelos conviviendo en su sistema educativo: Hungría, Noruega, Suecia y Finlandia. Fuera de estos modelos nos encontramos con Grecia, cuyos conservatorios no están reconocidos como Educación Superior.

En el siguiente mapa podemos ver la distribución de los países europeos según su modelo de integración las enseñanzas universitarias.

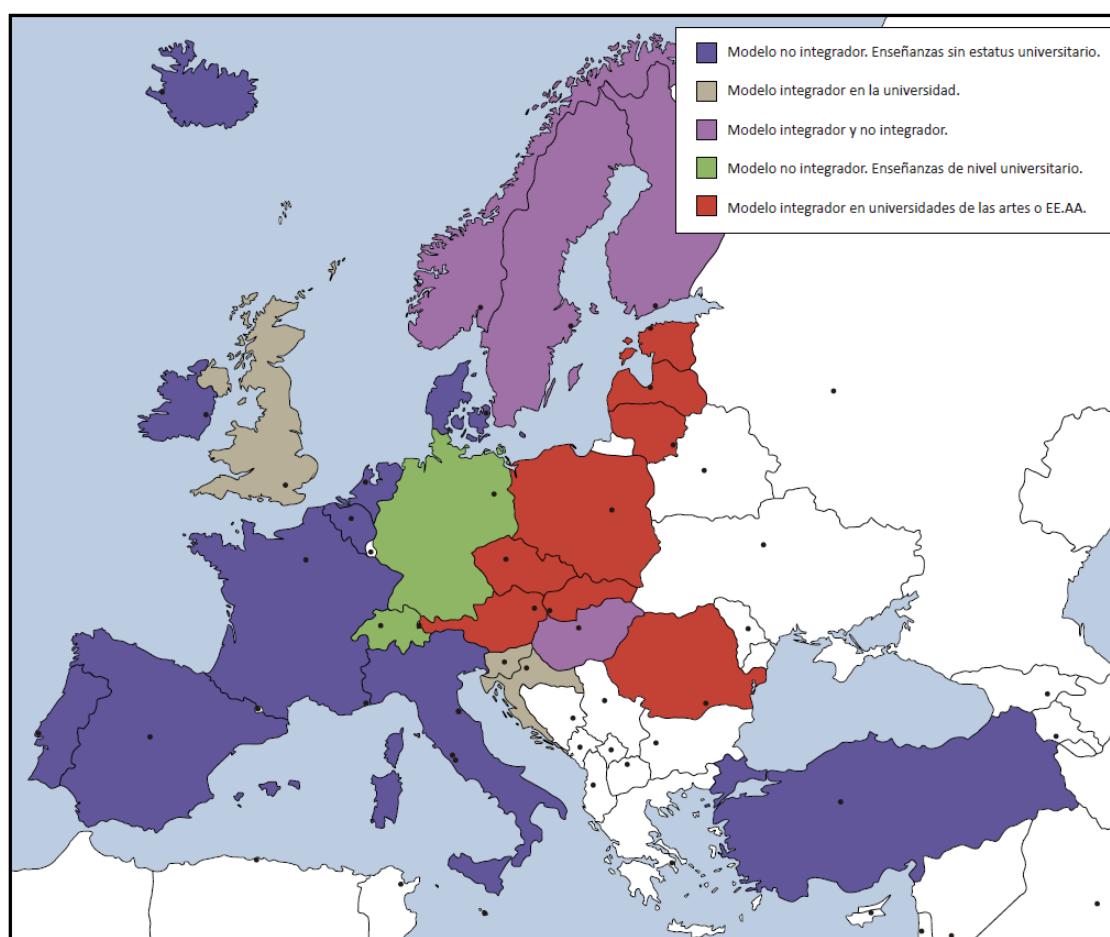


Fig. 12. Mapa de distribución según modelo de enseñanzas de los estudios superiores de música en Europa. Elaboración propia

1.1. Características generales de las enseñanzas superiores de música

A partir de ahora vamos a centrarnos en las enseñanzas que se imparten en los centros superiores de música europeos, y creemos interesante

puntualizar una serie de características que son significativas según AEC (2007b).

- La **Empleabilidad** de los titulados: como enseñanzas profesionalizantes que son, uno de sus objetivos es la empleabilidad de sus titulados. Este punto resulta problemático ya que aunque existen profesiones relacionadas con la música, en general, la figura *freelance* con varios empleos relacionados, es muy común entre los músicos profesionales.
- La formación en la educación superior está muy condicionada a la **formación previa** de la misma. Se necesitan unas habilidades determinadas, por lo que el acceso a estas enseñanzas necesita de unas pruebas específicas ante un tribunal.
- **Movilidad.** Hay una larga tradición en la movilidad de estudiantes de un centro a otro en busca del crecimiento personal y como músicos.
- El proceso de aprendizaje en las enseñanzas superiores de música se centra en el **desarrollo personal y artístico** del estudiante. La importancia de la enseñanza-aprendizaje individual tiene mucho peso en algunos alumnos. Para muchas de las áreas de enseñanza de los conservatorios, la enseñanza individualizada en el área principal de estudio es fundamental, desarrollada principalmente por un profesor que es un destacado músico o compositor profesional fuera del conservatorio. Aunque también es cierto que en algunos estilos musicales o tradiciones se prima la enseñanza en grupo frente a la enseñanza individual. Los conservatorios desarrollan su conocimiento en otras áreas además de los estudios de la materia principal, hay clases de conjuntos, asignaturas teóricas, instrumentos complementarios y otro tipo de materias que complementan la preparación profesional. Muchas de las situaciones habituales en la enseñanza superior musical reflejan la idea de que el aprendizaje no está compartimentado. A lo largo de una sesión de clase, un estudiante puede trabajar algunas o todas de las siguientes actividades: perfeccionar sus habilidades técnicas, explorar nuevo repertorio, conocer información sobre el contexto del repertorio, obtener puntos de vista más amplios de un músico profesional experimentado, además de obtener trucos y contactos en las redes profesionales.

- La **naturaleza interdisciplinar de la música**. La educación de un músico incluye elementos formales, no formales e informales y también las experiencias dentro del ámbito profesional.
- Lograr una alta capacitación artística no solo depende de tener una habilidad técnica e intelectual sino también, depende de la **madurez interna del músico**. La madurez influye en la adquisición de las competencias. Por esta razón, resulta interesante la reflexión en torno al número de cursos que debe de tener cada ciclo.
- Los centros superiores de música aportan un amplio espectro de trabajo original e innovador en los campos **interpretativo, creativo y académico, investigación en y a través de la práctica**.

1.2. Implicaciones de la incorporación al EEES

Con la incorporación de las enseñanzas superiores de música dentro de la educación superior en Europa en el marco de la Declaración de Bolonia (1999) se plantean una serie de reflexiones en torno a diferentes ámbitos:

1. Nivel artístico

Las bases sobre el nivel artístico de la educación superior musical se encuentran fuertemente enraizadas en la comunidad internacional. La introducción de un sistema, basado en créditos, que a simple vista parece muy burocratizado y administrativo, puede parecer que entra en conflicto con la esencia de la educación superior musical, fundamentada en el talento musical a alto nivel. Pero, este sistema, no es más que una manera de hacer explícito el promedio de la carga de trabajo del estudiante en el currículum.

2. Carga de trabajo y ECTS

La introducción del sistema por créditos ha sido una de las claves del proceso de Bolonia y ha ayudado a poder comparar las enseñanzas superiores dentro de Europa. En la educación superior musical, este sistema es algo relativamente nuevo a pesar de que las primeras introducciones de los ECTS fueron en 1988. La *Norwegian academy of music* introdujo el sistema de créditos en 1975. En Gran Bretaña hay un sistema denominado de créditos desde 1980 y en Holanda los créditos se utilizan desde 1992. Eso sí, todos estos créditos utilizan diferentes escalas de medida.

En el sistema actual la división en ECTS en función del ciclo se realiza de la siguiente manera:

1^{er} Ciclo: Dependiendo del modelo educativo del país en Europa se mantienen entre 180 y 240 ECTS.

2^o Ciclo: En la mayoría de los casos tiene 120 ECTS. Pero dependiendo de los países a veces se opta por 60 ECTS cuando 1 y 2^o ciclo deben ser en 5 años y con un primer ciclo de 240.

3^{er} Ciclo: No es habitual el uso de ECTS en el 3^{er} ciclo. En las instituciones que lo usan se mantienen entre 120 y 240 ECTS.

En los estudios musicales, la carga de trabajo es elevada y requiere de muchas horas de práctica para lograr las habilidades deseadas. Como gran parte del trabajo se lleva a cabo fuera de las horas de clase, resulta difícil su medida. El tiempo invertido en la práctica también puede variar en el caso de la interpretación de un instrumento a otro debido a los condicionamientos físicos principalmente.

En la educación superior el tiempo de estudio diario puede llegar hasta 7/8 horas diarias. Añadiendo a esto, los fines de semana y las vacaciones, representa una carga de estudio superior a la de otros estudios. Como consecuencia de esto, el cálculo de la carga de trabajo del estudiante en relación al valor del crédito nos muestra una visión del tiempo de estudio del estudiante nominal más que literal.

En los centros superiores de música resulta habitual ver estudiantes con una carga de trabajo muy elevada y esto debe ser mirado cuidadosamente a la hora del diseño de los planes de estudio por parte de los centros. En la práctica, los estudiantes logran un equilibrio debido a que tienen con su ámbito de estudio unos altos niveles de compromiso y se identifican con el objeto de estudio de manera que las habituales barreras entre el tiempo personal y el tiempo de estudio quedan diluidas.

2. Marco Normativo.

Para comprender el marco normativo de las enseñanzas superiores de música en España vamos a comenzar situando este tipo de enseñanzas dentro del sistema educativo.

Partiendo de un análisis horizontal del sistema educativo español; Tal y como se describe en Art. 45.2 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, las enseñanzas superiores de música se enmarcan dentro de las enseñanzas artísticas superiores junto con los estudios superiores de Danza, Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales y Estudios Superiores de Diseño y Artes Plásticas.

Y si nos centramos en un análisis vertical, las enseñanzas superiores de música se encuentran en la parte más elevada de las enseñanzas musicales especializadas.

A continuación vamos a realizar una descripción cronológica de la legislación marco en España en torno a estas enseñanzas.

2.1. LOGSE (Ley 1/1990 de 3 de octubre)

Con la implantación de la LOGSE (Ley 1/1990 de 3 de octubre), la enseñanza de la música varía sustancialmente respecto al anterior planteamiento. Se sitúa a las enseñanzas musicales dentro de las enseñanzas de "Régimen especial" junto con la danza, teatro e idiomas. Con esta ley y sus desarrollos, se marca la diferencia entre una educación dirigida a la enseñanza profesionalizante y otra dirigida a la enseñanza no profesional.

En el modelo anterior, las enseñanzas musicales eran únicamente no regladas y ahora la enseñanza puede ser reglada o no reglada. Así, las enseñanzas dirigidas a la profesionalización de los músicos se impartirán en conservatorios de música o centros autorizados para ello, y su objetivo principal es formar a futuros profesionales de la música.

Las enseñanzas no profesionales (no regladas) son aquellas que no conducen a la obtención de titulación académica oficial, siendo su finalidad la difusión de estas disciplinas mediante la formación de aficionados que podrán cursar dichas enseñanzas sin limitación de edad, y favorecer un mayor conocimiento de las mismas a edades tempranas, descubriendo

vocaciones y aptitudes que podrán derivarse a las enseñanzas profesionales.

Los centros que imparten dichas enseñanzas se denominan escuelas de música y danza, pudiendo estas ser públicas o privadas. Esta vía no dificulta para que, a través de la profundización en la música o la danza en una escuela específica, se despierte un interés profesional, en cuyo caso la LOGSE contempla la posibilidad de acceso a los estudios conducentes a la titulación, mediante la demostración en una prueba de los conocimientos que se poseen, con independencia de cómo estos se hayan adquirido.

2.2. LOE (Ley 2/2006 de 3 de mayo)

En 2006 se promulga la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006). Debido a la peculiaridad de cada una de estas enseñanzas, vamos a recoger en un cuadro cuál es la estructura general de las enseñanzas musicales en España reguladas según esta ley:

Enseñanzas	Duración	Requisitos de acceso	Acreditación Obtenida
Elementales	Cuatro cursos	Edad idónea Prueba de acceso	Certificado de estudios
Profesionales	Seis cursos (1 grado)	Prueba de acceso	Título Profesional Bachillerato de Música
Superiores	Título superior: 1 ciclo, 4 años 240 ECTS Máster: 1 ciclo de duración variable Doctorado	Título de Bachiller/ Prueba de acceso mayores de 25/ Prueba específica mayores de 19 + prueba específica de Especialidad.	Titulado/a superior en Música Máster artístico
No regladas	A determinar por AAEE	A determinar por AAEE	No acreditación oficial

Fig. 13: Tabla resumen de las Enseñanzas Musicales según LOE 2/2006.

Esta misma ley muestra la organización de las enseñanzas superiores de música en especialidades de un ciclo de duración variable, y según el Art. 46 sobre la ordenación de las enseñanzas nos sitúa estos estudios superiores dentro del marco europeo.

2.3. Real Decreto 1614/2009

Como desarrollo de la LOE (2/2006) nos encontramos con el Real Decreto 1614/2009, encargado de regular la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS). En este R.D., en el cual se desarrolla la estructura y aspectos básicos de la ordenación de las EEAASS (Art. 1), se regula la expedición de títulos, el sistema de créditos europeos, el sistema de calificaciones y el reconocimiento y transferencia de créditos y suplemento europeo al título.

Según este marco legal, la estructura fundamental de la EEAASS oficiales queda dividida en enseñanzas de Grado y de Posgrado. Dentro del Posgrado, los centros de EEASS podrán ofertar enseñanzas de Máster y “las administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de doctorados” (Art. 7).

Los estudios de Grado tienen como objetivo principal la obtención de una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales, según nos explica el Art. 8. Y el título al que dan lugar estos estudios es el graduado en música, que tras la modificación planteada en 2012-Isutel (2012)-se convierte en el Título Superior de Música equivalente al Grado.

Los planes de estudios correspondientes a cada título de estas enseñanzas vendrán establecidos por las administraciones educativas una vez definido el contenido básico respecto a competencias y materias (descriptores, contenidos y número de créditos). Una vez aprobado el título por las administraciones educativas, el Ministerio lo homologa y lo inscribe en el Registro Central de Títulos.

Los títulos superiores se medirán mediante créditos ECTS (1 ECTS corresponde a 25/30 horas de trabajo del estudiante). Cada plan de estudios deberá desarrollarse a lo largo de 240 ECTS, en los quedarán incluidos, tal y como especifica el Art. 11, materias de formación básica, materias obligatorias y optativas, seminarios, prácticas externas, trabajo de fin de grado y otros conceptos.

Las enseñanzas de Máster, según el Art. 9, tienen como finalidad la “adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.”

El título que otorgan estas enseñanzas es el de Máster en Enseñanzas Artísticas y para acceder a él, se debe estar en posesión de un título superior en enseñanzas artísticas o de un título de graduado según el EEES.

Los planes de estudios serán elaborados por las administraciones educativas a iniciativa propia o como propuesta de los centros. Estos planes estarán sujetos a una serie de controles y verificaciones a través de las agencias de calidad, tal y como se describe en el Art. 17. Estos planes de estudio

tendrán entre 60 y 120 ECTS, y desarrollarán materias obligatorias y optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo fin de máster y actividades de evaluación.

El capítulo VI de este RD 1614/2009 está dedicado a la calidad y evaluación de los títulos. En el Art. 19 hace referencia a cómo las administraciones educativas deberán impulsar sistemas de evaluación periódica de la calidad donde los criterios de medida serán los marcados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Para llevar a cabo esto, se propone la elaboración de unos planes de evaluación diseñados de manera conjunta entre las administraciones y los centros.

Esta evaluación de la calidad mencionada anteriormente, según el Art. 19.2, deberá tener como objetivo "mejorar la actividad docente, investigadora y de gestión de los centros, así como fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesorado."

Este último punto, resulta clave a la hora del desarrollo de nuestra investigación, ya que el texto de este Capítulo VI nos sirve como base para justificar de manera clara la necesidad normativa que deberían plantearse los centros superiores de música para la mejora continua, la inclusión de sistemas de gestión de la calidad y con ello el estudio de las buenas prácticas en los ámbitos docente, investigador y de gestión de las enseñanzas en sí mismas.

2.4. Real Decreto 303/2010

Este Real Decreto se encarga de regular los **requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas** reguladas en la Ley Orgánica 2/2006. A continuación vamos a reseñar las partes más significativas que hacen referencia a las enseñanzas superiores de música. Tal y como se explica en el preámbulo se parte de la Ley Orgánica 8/1985 en cuanto a la titulación del profesorado, la relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y número de puestos escolares. También recoge el Código Técnico de Edificación regulado en el Real Decreto 314/2006.

En cuanto a las tipologías de los centros superiores de música, según el Art. 2, tenemos dos grupos: públicos y privados, denominándose habitualmente estos últimos centros autorizados. En estos centros, según el Art. 17, se

impartirán enseñanzas artísticas superiores y de posgrado. En cuanto a los centros de música, su denominación genérica es Conservatorios Superiores de Música o Escuelas Superiores de Música. Será posible también unir varias enseñanzas artísticas en un único centro.

Para que un centro sea considerado superior de música debe impartir como mínimo las siguientes **especialidades**:

- Interpretación: Piano, Instrumentos de la orquesta sinfónica
- Otras dos especialidades

Si las especialidades están relacionadas con la música moderna:

- Interpretación: Piano, Canto, plantilla agrupación estándar
- Otras dos especialidades

Si nos centramos en las **instalaciones**, estas vendrán marcadas en todo momento por la oferta educativa y según la normativa básica (Código Técnico de edificación) tendremos en cuenta:

- 1,5 metros cuadrados por persona en las aulas
- 5 metros cuadrados por persona en los espacios diferentes a las aulas como laboratorios, talleres, gimnasios, salas de dibujo, etc.

Y se debe cumplir la legislación vigente en cuanto a seguridad y protección laboral, así como accesibilidad y supresión de barreras.

Según el Art. 3 del Real Decreto 303/2010 las instalaciones y el equipamiento deben ser adecuadas a su fin, y de uso escolar exclusivo, siendo posible su utilización para otros usos educativos y culturales fuera del horario lectivo.

Según los Art. 3 y 21, las instalaciones que deben contar como mínimo con:

- a) Despachos de dirección y de actividades de coordinación y de orientación
- b) Espacios destinados a la administración
- c) Una sala de profesores adecuada al número de profesores
- d) Una biblioteca con fondo bibliográfico, audiovisual y fonográfico en función del tipo de enseñanza
- e) Acceso, en todos los espacios en los que se desarrollen acciones docentes, así como la biblioteca, a las tecnologías de la información y la comunicación

f) Aseos y servicios higiénico-sanitarios en número adecuado a la capacidad del centro, tanto para el alumnado como para el profesorado

En el Art. 21 se amplían para los centros superiores:

a) Auditorio, con un escenario y una capacidad acorde con el número de usuarios posible y los equipamientos necesarios para su finalidad.

b) Aulas de enseñanza no instrumental, con una superficie adecuada a la naturaleza de las asignaturas y a la relación numérica profesorado-alumnado.

c) Aulas destinadas a la impartición de clases de música de cámara, conjunto u otras clases colectivas de instrumento o voz, con una superficie adecuada las agrupaciones instrumentales o vocales o a la relación numérica profesor-alumnado.

d) Aulas destinadas a las actividades de orquesta y coro, con una superficie adecuada a la naturaleza de las diferentes agrupaciones o a la relación numérica profesor-alumnado de estas actividades.

e) Aulas de enseñanza instrumental o vocal individual, con una superficie adecuada a la naturaleza de la especialidad instrumental o vocal que en ella se imparta.

El número de puestos escolares se define, según el Art. 4 como el "número de alumnos que un centro puede atender de forma que se garanticen las condiciones mínimas y de calidad exigibles para la impartición de cada una de las enseñanzas artísticas."

Partiendo de esta definición en el Art. 22 se explicitan las relaciones **numéricas profesor-alumno en función de las asignaturas:**

a) En las clases de enseñanza no instrumental, como máximo, 1/15.

b) En las clases de música de cámara, orquesta, coro u otras clases colectivas de instrumento, la relación profesor-alumnado quedará determinada por la agrupación.

c) En las clases de enseñanza instrumental individual, será de 1/1.

Como se puede observar en este desarrollo normativo, la estructura general de las EEAASS se enmarca dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y en el Art. 20 se muestran los requisitos para **ejercer la**

docencia en las enseñanzas artísticas superiores. Entre ellos podemos destacar que se debe poseer estructura docente para la oferta de titulación superior y posgrado. Para ejercer la docencia se deben poseer el título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente. Si se imparte el título de máster, al menos, el 15% del personal docente debe ser doctor. Esta titulación solo será necesaria para el profesor de nueva contratación y no para los que ya imparten clases en los centros superiores de música.

De manera excepcional, los profesores especialistas pueden ser profesionales no titulados, pero deberán poseer una necesaria cualificación profesional y desarrollar su actividad en el ámbito laboral o tener nacionalidad extranjera. Si el profesor no puede acceder a estudios de máster lo acreditará según una formación equivalente (según la Disposición Adicional Primera). También se contempla la figura del profesor emérito.

Según la Disposición Transitoria Segunda se reconocerá equivalente a la formación pedagógica y didáctica, "la acreditación de una experiencia docente durante dos cursos académicos completos o, en su defecto, 12 meses en períodos continuos o discontinuos, en centros públicos o privados de enseñanzas artísticas profesionales debidamente autorizados".

2.5. Real Decreto 631/2010

Este Real Decreto regula el **contenido básico** de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música (tras la sentencia del Tribunal Supremo del 16 de enero de 2012, este Grado cambia la denominación a Título Superior de Música). Esta norma tiene como objeto definir los contenidos de los planes de estudio para la obtención de los títulos superiores de música y sus perfiles.

Según el preámbulo, las enseñanzas superiores deben responder al mercado actual, plural, que requiere una especialización musical y pedagógica diversa. Fomentará la creación de nuevos marcos socio-educativos para nuevos perfiles profesionales propiciados por los nuevos espacios y propuestas emergentes.

Tal y como se puede ver en el Art. 2, los estudios superiores (título superior y posgrado) de música se impartirán en los **centros superiores**. Estos dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión y

fomentarán programas de investigación científica y técnica, relacionados con la música de forma que contribuyan a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito.

El **objetivo**, tal y como se puede ver el en Art. 3 de las enseñanzas superiores, es la "formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y competencias para integrarse en los distintos ámbitos musicales" y por lo tanto, el perfil del titulado debe ser el de un "profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional elegida".

Las **especialidades** (Art. 4) que se ofertan son: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología.

El **acceso** a las enseñanzas superiores y su prueba específica, vienen reguladas en el Art. 5. La prueba de acceso se hará en función de la especialidad y del instrumento de la materia principal. Las administraciones organizarán una prueba para aquellas personas que siendo mayores de 19 años que no posean el título de bachiller. Se convocará al menos y una prueba de acceso cada curso y su validez será para ese curso. La superación de la misma permite el acceso a cualquiera de los centros del estado, en función del número de plazas disponibles. La nota media de los estudios profesionales contará como máximo un 50% de la nota de acceso.

Tal y como se muestra en el Art. 6, los **planes de estudio** de las titulaciones superiores constarán de 4 cursos académicos de 60 ECTS cada uno, un total 240 ECTS para la titulación completa. Estos planes presentarán en torno a una formación básica y otra específica teniendo en cuenta las competencias transversales, generales y específicas y los perfiles profesionales que se establecen en los Anexos I, II y III de este decreto.

La formación básica tendrá un mínimo de 24 ECTS, la formación especializada un mínimo de 102 ECTS y el trabajo de fin de titulación un mínimo de 6 ECTS.

A la hora de desarrollar el plan de estudios, las materias enumeradas en este decreto se dividen en asignaturas, en las que se especificarán las competencias, el contenido y el número de créditos. Se podrán incluir otras materias (las materias de formación básica nuevas deberán tener un

mínimo de 4 ECTS) así como asignaturas optativas además de las mostradas en el Real Decreto. Las administraciones educativas podrán incluir itinerarios en las especialidades.

La evaluación se realizará en función de las asignaturas según las competencias establecidas y se basará, Art. 9, según criterios objetivables y mensurable en función "del grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para estos estudios".

El trabajo de fin de titulación tendrá una calificación y evaluación única y requerirá tener aprobadas todas las asignaturas del plan de estudios.

Según el Art. 10, se **reconocerán los créditos** según las competencias de las asignaturas. En los traslados de expedientes se reconocerán todos los créditos. En el acceso de la nueva especialidad se reconocerán los créditos de formación básica. No se reconocerán los créditos del trabajo de fin de titulación. Por la participación en actividades culturales, artísticas,... se reconocerán como máximo 6 ECTS. La calificación será la obtenida en el centro de referencia, si no hay calificación no se tendrá en cuenta a efectos de ponderación.

Se fomentará, como explica el Art. 11, la **movilidad** de estudiantes, titulados y profesorado, dentro de los programas europeos y la firma de convenios con instituciones que faciliten esta movilidad.

La **atención a las personas con discapacidad** viene recogida en la disposición adicional primera, ya que los centros permitirán la accesibilidad y adaptarán los planes de estudio a las necesidades presentadas.

La disposición adicional segunda, se centra en la **formación del profesorado** para facilitar la inclusión en el EEES, así como planes de actualización y profundización.

La implantación de este RD se realizará de forma progresiva a partir del curso 2010-2011. (Disposición adicional tercera)

La incorporación de alumnos procedentes de otros planes de estudios al plan de estudios actual se establece en la Disposición Adicional Cuarta y en los Anexos IV y V.

Mediante convenios con otras instituciones, como se explica en el Disposición Adicional Quinta, puede organizar enseñanzas conjuntas de título superior o de Máster.

2.6. Ley Orgánica 8/2013

Esta Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, en su redacción apenas plantea cambios en lo referente a las enseñanzas superiores aunque en su posterior desarrollo normativo (sin desarrollar a la hora de la finalización de esta investigación) quizá encontremos cambios respecto a la norma actual.

Las aportaciones más significativas que nos hemos encontrado han sido dos:

Art. 54 punto 2, en él, se detalla que el título superior de música queda incluido en el **nivel 2 del marco español de cualificaciones** y será equivalente al título de grado.

En el punto 5 de Art. 69 se añade que la **edad mínima** de acceso a las EESSMM será **16 años** y los mayores de 18 podrán acceder a través de una prueba específica. Esto supone un cambio ya que en la norma anterior no se establecía una edad mínima mientras se estuviera en posesión del título de bachiller y se superara la prueba específica.

2.7. Real Decreto 21/2015

El Real Decreto 21/2015 es una modificación del RD 1614/2009. En él, se expresa la necesidad de cambiar el título de Graduado debido a sentencias judiciales y este real decreto desarrolla la Ley 2/2006 que ya recoge este cambio.

Los títulos superiores de enseñanzas artísticas se encuentran en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones de Educación Superior.

La experiencia del Real Decreto 1614/2009 hace que sea recomendable modificar ciertos matices de procedimiento.

Para su realización han participado la Conferencia Sectorial de Educación y la Comisión Permanente del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y ha emitido informe el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.

En un único artículo se realizan las siguientes modificaciones:

1. Los títulos serán **homologados** por el Estado y expedidos por las Administraciones públicas y se registrarán en el Registro estatal de centros docentes no universitarios.
2. **Reconocimiento de créditos:** se define reconocimiento como “la aceptación por una Administración educativa de los créditos que, habiendo sido obtenidos en unas enseñanzas oficiales, en centros de enseñanzas artísticas superiores u otro centro del Espacio Europeo de la Educación Superior, son computados a efectos de la obtención de un título oficial” (RD 21/2015 pag.10320). La experiencia laboral y profesional acreditada también puede ser reconocida siempre que tenga relación con el título. El número máximo de créditos objeto de reconocimiento según este criterio será el 15 % y no incluirá calificación. No serán objeto de reconocimiento los créditos del trabajo de fin de estudios y máster.
3. Los centros de enseñanzas artísticas podrán ofertar **Título Superior** de Enseñanzas Artísticas, y de **Máster**.
4. La finalidad de las enseñanzas artísticas es el logro por parte del estudiante de una formación general orientada a la realización de actividades profesionales.
5. La denominación del título es “Título Superior de Música”
6. La redacción del capítulo III cambia.
 - Las Administraciones educativas aprobarán el plan de estudios correspondiente a los títulos y se publicarán en los Boletines oficiales
 - La Alta inspección se encargará por velar por el cumplimiento de la normativa.
 - Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y presentación de un trabajo de fin de estudios por parte del estudiante, que tendrá un peso mínimo de 6 créditos y máximo de 30 créditos, y que deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.
 - Los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado.

- Las Administraciones educativas deberán disponer de “sistemas de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes” que faciliten su incorporación de nuevo ingreso. También deberán incluir, los servicios de apoyo y asesoramiento necesarios para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.
- Las Administraciones educativas impulsarán sistemas y procedimientos de evaluación interna y evaluación externa periódicas de la calidad. El EEES será el marco para establecer los criterios básicos de referencia. Para ello, serán también las Administraciones educativas las que determinen los órganos de evaluación y en el ámbito de sus competencias, diseñarán y ejecutarán en colaboración con los centros de enseñanzas artísticas superiores los planes de evaluación interna y evaluación externa correspondientes.
- De manera excepcional, las Administraciones educativas podrán establecer el acceso directo de los mayores de 18 años de edad a las enseñanzas artísticas superiores en general mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas. También se podrá establecer el acceso directo a los estudios superiores de música o de danza a los mayores de 16 años en las mismas condiciones

3. Los centros superiores de música en España.

En este tercer apartado vamos a presentar y a analizar las características de los centros superiores de música. El fin principal de esta presentación y este análisis es centrar el contexto en el que se establece nuestro estudio. Conocer los datos más significativos de los centros superiores de música en España puede ayudarnos a tener una idea más clara de en qué ámbitos debemos trabajar para poder estudiar sus buenas prácticas y a la vez también nos ayudará a comprender las características de sus comunidades educativas y las inercias que se establecen en las mismas.

Para llevar a cabo todo esto, hemos partido de la documentación disponible a través de fuentes secundarias como son las páginas webs de estos centros, hemos realizado un análisis comparado con los centros que han accedido a ello y hemos consultado documentación de los propios centros y textos varios referentes a los centros. Para ordenar esta información hemos diseñado (ver Anexo 1) un formulario de recogida de datos y una base de datos en Access para poder comparar la información. Basándonos en esta información, hemos pasado a comparar las variables que nos planteamos (fecha de creación, comunidad autónoma, especialidades, alumnado, profesorado,...) a través de tablas y gráficos haciendo uso de *Excel*. A partir de este análisis comparado, llegamos a nuestras conclusiones y síntesis que nos mostrarán el contexto en el que se sitúan las enseñanzas superiores de música. Nuestra recogida de datos se ha realizado entre los cursos 2010-2014, siendo la última documentación recogida del curso 2013-2014.

3.1. Antecedentes y descripción general

A partir de la LOGSE y en base al Real Decreto 389/1992, los centros donde se imparten las enseñanzas musicales sufren un cambio ya que los tradicionales conservatorios donde se impartían anteriormente todas las enseñanzas musicales deben dividirse, por un lado en centros de enseñanzas no regladas (escuelas de música) y por otro en centros de enseñanzas regladas en función de su nivel. Desde otro punto de vista, deben separarse en diferentes centros las enseñanzas elementales y profesionales, y por otro lado los estudios superiores de música.

Así que, tal y como expone Vilar (2003), el conservatorio se convierte en una estructura donde se aprende una profesión y por lo tanto, como centro

debe reflexionar y fijar sus proyectos educativos sobre los puestos de trabajo, los perfiles o contextos laborales de los músicos.

Hemos visto en el apartado anterior que las enseñanzas superiores de música oficiales pueden impartirse en centros de titularidad tanto pública como privada, según el Real Decreto 303/2010, en que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas. Según el Título III, Capítulo I (Art. 17 y 18) de esta norma marco, los centros públicos se denominan conservatorios o escuelas superiores de música y los centros privados se denominan centros autorizados acompañándose de la denominación correspondiente a las enseñanzas ofertadas.

En el momento de esta investigación nos encontramos que en España se ofertan enseñanzas superiores de música en 27 centros, de estos 27 únicamente se consideran centros superiores de música según el RD 303/2010, 23 de ellos, ya que de los cuatro restantes, tres de ellos (Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska", Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical, Taller de music), tal y como se explica en el Disposición Adicional Segunda son centros privados, donde además de enseñanzas superiores se imparten otras enseñanzas. El cuatro centro es la Escuela Superior de Canto de Madrid. Este centro no cumple el número de especialidades mínimas para ser considerado centro superior según este real decreto.

Centro	Población	Provincia	Comunidad	Titularidad
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Córdoba	Córdoba	Andalucía	Pública
Real Conservatorio de Música de Granada	Granada	Granada	Andalucía	Pública
Conservatorio Superior de Música	Jaen	Jaen	Andalucía	Pública
Conservatorio Superior de Música de Málaga	Málaga	Málaga	Andalucía	Pública
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla	Sevilla	Andalucía	Pública
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	Zaragoza	Aragón	Pública
Conservatorio Superior de Música de Canarias			Canarias	Pública
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete	Albacete	Castilla La Mancha	Pública
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	Salamanca	Castilla y León	Pública
ESMUC	Barcelona	Barcelona	Cataluña	Privada
Conservatori Liceu	Barcelona	Barcelona	Cataluña	Privada
Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla"	Alicante	Alicante	Comunidad Valenciana	Pública
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	Castellón	Comunidad Valenciana	Pública
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Valencia	Comunidad Valenciana	Pública
Conservatorio Superior de Música de Badajoz	Badajoz	Badajoz	Extremadura	Pública
Conservatorio A Coruña	La Coruña	La Coruña	Galicia	Pública
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Vigo	Pontevedra	Galicia	Pública
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mal	Illes Balears	Illes Balears	Privada
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	Pública
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	Navarra	Navarra	Pública
Musikene	San Sebastian	Gipuzkoa	País Vasco	Privada
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Oviedo	Asturias	Principado de Asturias	Pública
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	Murcia	Región de Murcia	Pública
Taller de music	Barcelona	Barcelona	Cataluña	Privada
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Madrid	Madrid	Privada
Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical	Madrid	Madrid	Madrid	Privada
Escuela Superior de Canto de Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	Pública

Fig. 14. Relación de los Centros de educación superior musical en España. Elaboración propia.

En este momento, algunas universidades han comenzado a ofertar el grado de música. Y aunque estas enseñanzas puedan ser comparables a nivel general como estudios superiores musicales en términos de currículum, su oferta no está sujeta a la regulación de las enseñanzas superiores artísticas ya que el título al que da lugar es diferente.

Para nuestra investigación, no vamos a considerar las enseñanzas impartidas en las universidades, y tendremos en cuenta las enseñanzas superiores de los 27 centros al referirnos a enseñanzas, pero en los apartados relacionados con los centros, únicamente tendremos en cuenta los que se enmarcan como centros por el RD 303/2010.

Tal y como se puede observar en la figura 14, en España tenemos registrados 23 centros en los que se imparten enseñanzas superiores de música dentro de las enseñanzas artísticas.

En la figura 15 podemos ver que la tendencia general es que haya un centro por comunidad autónoma, excepto en Andalucía (5 centros), Valencia (3 centros) y Galicia (2 centros). El caso de Cataluña y la Comunidad de Madrid con dos centros cada uno, lo tratamos de forma diferente ya que uno de los centros es de titularidad pública y otro de titularidad privada en cada comunidad.

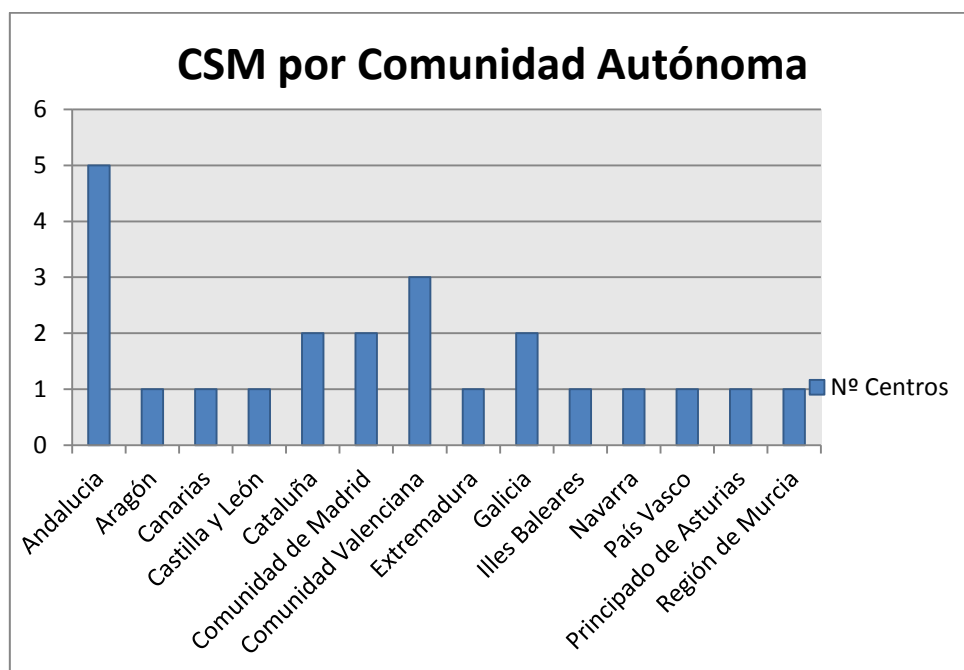


Fig. 15. Centros superiores de música en España por comunidad autónoma. Elaboración propia.

Si realizamos un análisis de la distribución de los centros superiores de música según la comunidad autónoma a la que pertenecen podemos observar que, tal y como se ve en la figura 15, cada comunidad autónoma tiene una filosofía diferente a la hora del número de centros por provincia o por número de habitantes.



Fig. 16. Mapa de los centros donde se imparten Enseñanzas Superiores de Música en España. Elaboración propia.

También podemos ver que en el mapa donde se recoge gráficamente la situación de cada centro superior de música, (Fig. 16), que Cantabria y La Rioja no disponen de ningún centro superior de música, ni imparten enseñanzas superiores de música.

3.2.Creación

En cuanto a la creación de los centros superiores de música nos encontramos con varios perfiles considerando la fecha de creación de los mismos. Tal y como se puede observar en el gráfico de la figura 17, nos encontramos con dos grandes grupos, los creados con posterioridad a la implantación de la LOGSE (alrededor de 2001) y los previos a esta fecha. Esta separación además de ser muy marcada en el tiempo(a partir 1998 se crean 8 centros nuevos) tiene un componente intrínseco en la filosofía de la

ley ya que estos centros son creados como instituciones exclusivas de enseñanzas artísticas superiores, es decir, en ellas no se imparten otros niveles de enseñanzas musicales.

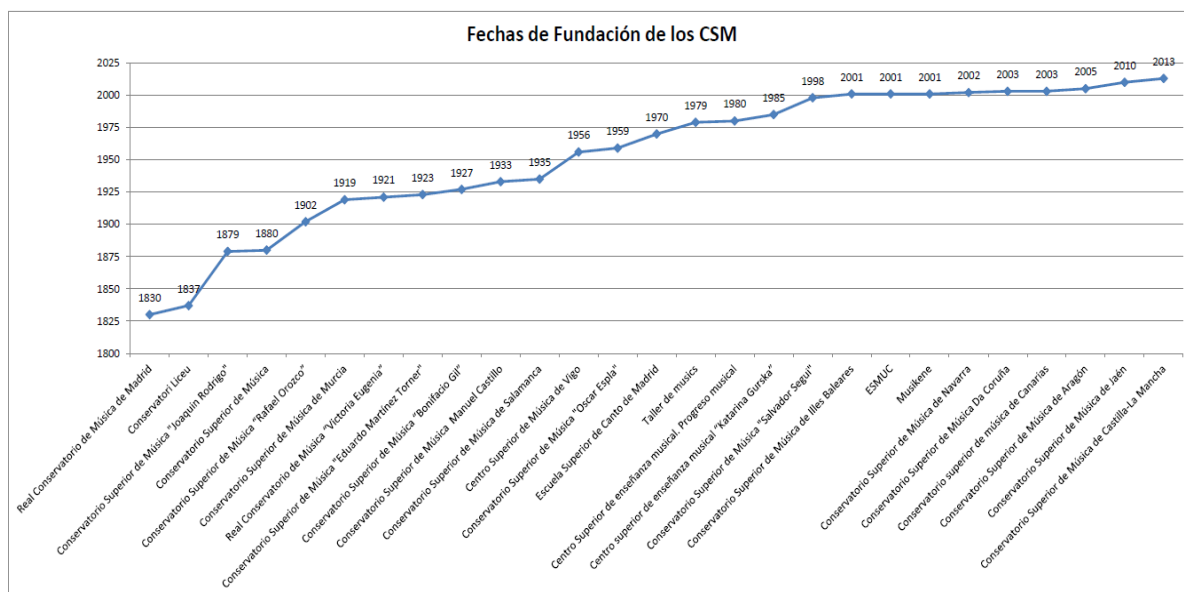


Fig. 17. Representación de la distribución de los CSM de España según su fecha de creación. Elaboración propia.

El primer conservatorio creado en España fue el Real Conservatorio de Música de Madrid con casi dos siglos de existencia, como se explica en Gutiérrez (2007), seguido por el Conservatori del Liceu en Barcelona. La creación más reciente en este tipo de centros ha sido el Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha en 2013.

3.3. Titularidad

Si nos atenemos a la titularidad de los centros, el número de centros que dependen de manera total o parcial de la Administración pública es mayoritario. Los números son claros, de los 23 centros superiores de música que tenemos en el estado español en este momento, 18 dependen directamente de las Administraciones autonómicas. El Conservatorio de Badajoz depende de la Diputación; Baleares, Canarias, Musikene y ESMUC son Fundaciones y el Conservatori del Liceu es privado.

En el siguiente gráfico podemos ver la distribución más claramente.

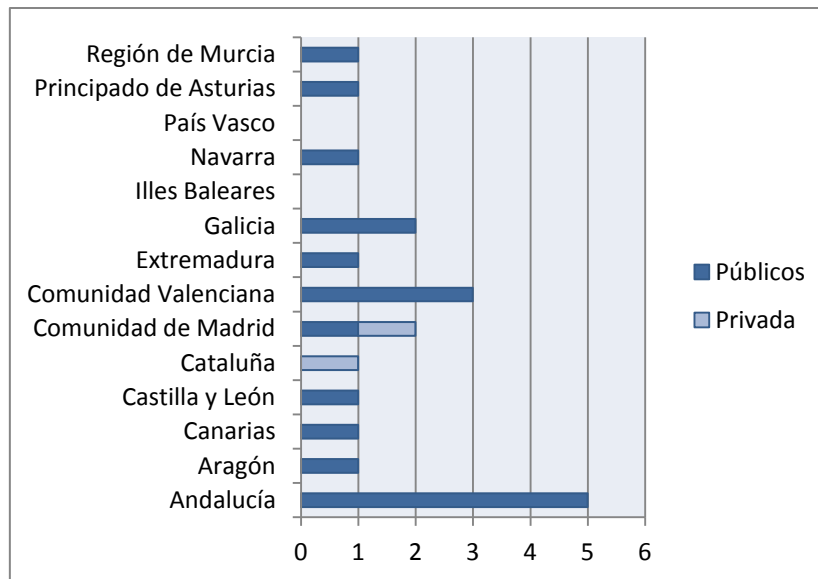


Fig. 18. Distribución de los CSM en España según titularidad. Elaboración propia.

3.4. Miembros de la comunidad educativa

Una vez situados en cuanto a la localización y longevidad en los centros superiores de música vamos a analizar algunos datos de su comunidad educativa.

Según el informe de datos y cifras publicado por el Ministerio de Educación sobre el curso 2009/2010, el alumnado de las enseñanzas superiores de música en el curso 2008/2009 fue de 7.034 alumnos de los cuales el 58,4 % son hombres y el 41,6% son mujeres.

Como podemos ver en la tabla de la figura 19 el número de alumnos y de profesores es muy divergente dependiendo del centro. En el número de alumnos podemos ver el mínimo del centro "Katarina Gurska" de Madrid hasta los 1400 que también, en el mismo Madrid, tiene el Real Conservatorio Superior de Música, pasando por los 800 estudiantes de ESMUC.

En cuanto a los números de profesores vemos una tendencia entre 75-100 docentes en un gran número de centros. El mínimo lo observamos en el Conservatorio de Badajoz con 44 profesores y los máximos 178 y 200 de Musikene y ESMUC.

Centro	Población	Nº profesores	Nº alumnos	Nº PAS	Ratio
Conservatorio Superior de Música Da Coruña	A Coruña	67	310	5	4,63
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete	20	34	6	1,70
Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla"	Alicante	76	336	5	4,42
Conservatorio Superior de Música "Bonifacio Gil"	Badajoz	44	170	3	3,86
ESMUC	Barcelona	200	800	40	4,00
Conservatori Liceu	Barcelona	117			0,00
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	84	400	4	4,76
Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco"	Córdoba	93	480	12	5,16
Real Conservatorio de Música "Victoria Eugenia"	Granada	83			0,00
Conservatorio Superior de Música de Jaén	Jaén	38			0,00
Conservatorio superior de música de Canarias	Las Palmas de Gran Canaria /Santa	78			0,00
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	90	1400	51	15,56
Conservatorio Superior de Música	Málaga	86			0,00
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	84	305	8	3,63
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Oviedo	80	300	11	3,75
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mallorca	55	164	9	2,98
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	80	325	14	4,06
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	76	296	10	3,89
Musikene	San Sebastian	178	350	19	1,97
Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo	Sevilla	103	470	12	4,56
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	150	630	15	4,20
Centro Superior de Música de Vigo	Vigo	65	322	7	4,95
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	97	360	7	3,71
Taller de musics	Barcelona				
Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical	Madrid				
Escuela Superior de Canto de Madrid	Madrid				
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	59	100	6	1,69

Fig. 19. Nº de alumnado, profesorado y PAS de los CSM en España. Elaboración propia.

En una primera aproximación, puede parecer que las cifras de estas enseñanzas, 7.034 alumnos en 21 centros, que había en aquel curso, resultan insignificantes frente al volumen universitario, pero la relación numérica establecida según el Real Decreto 303/2010 entre profesor y alumnado hace que existan ratios 1/1 y como máximo 1/15, por lo que la magnitud de estos centros crece de dimensiones al tener que gestionar estos ratios.

Si analizamos los ratios (nº de alumnos por profesor) que nos encontramos en estas enseñanzas observamos una tendencia entre 3 y 5 alumnos por profesor. Como podemos en la figura 19, el mínimo lo marca la escuela privada "Katarina Gurska", pero no debe resultar significativo ya que este centro no imparte únicamente enseñanzas superiores. Musikene y el Conservatorio Superior de Música de Madrid son los extremos de esta muestra con 1/2 y 1/15.

¿Cómo es posible esta diferencia de ratios? Teniendo en cuenta que la legislación marco para ambas instituciones es la misma, podríamos señalar como razones de esta diferencia la asignación de ratios a las distintas asignaturas del plan de estudios que puede influir en la necesidad de docentes, el número de profesores con jornada completa y el número de horas de docencia total que tiene de cada profesor.

3.5. Enseñanzas superiores de música

A continuación vamos a analizar los datos referentes a las enseñanzas que se imparten en los centros superiores de música en España, las conducentes al título superior de música y las enseñanzas de posgrado.

3.5.1 Especialidades del título superior

Como ya hemos visto en RD 303/2010, es condición necesaria para ser considerado como centro superior de música impartir dentro de la titulación superior la especialidad de interpretación en los instrumentos orquestales y piano, además de otras dos especialidades. En el siguiente gráfico, Fig. 20, podemos ver el número de centros que imparten cada especialidad.

La especialidad de Interpretación se imparte en todos los centros, 27. Composición, es la siguiente especialidad en número de centros que la imparten, 21, lo que supone un 77,8% de los centros. La especialidad de Pedagogía se imparte en 15 centros (55,5%). Las especialidades de Dirección y Musicología se enseñan en 10 centros, 37% del total. Producción y gestión, Sonología y Flamenco son las especialidades que menos se ofertan en 3(11,1%), 2(7,4%) y 1(3,7%), centros respectivamente.

Centro	Población	Comunidad	Composición	Dirección	Interpretación	Musicología	Pedagogía	Producción	Sonología	Flamenco
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Córdoba	Andalucía	1		1					1
Real Conservatorio de Música de Granada	Granada	Andalucía	1		1		1			
Conservatorio Superior de Música	Jaen	Andalucía			1			1		
Conservatorio Superior de Música de Málaga	Málaga	Andalucía	1	1	1					
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla	Andalucía	1	1	1	1				
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	Aragón	1	1	1					
Conservatorio Superior de Música de Canarias		Canarias	1		1		1			
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete	Castilla La Mancha			1					
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	Castilla y León	1		1	1				
ESMUC	Barcelona	Cataluña	1	1	1	1	1	1	1	
Conservatori Liceu	Barcelona	Cataluña	1		1		1			
Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla"	Alicante	Comunidad Valenciana	1		1	1	1			
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	Comunidad Valenciana	1		1					
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Comunidad Valenciana	1	1	1	1	1			
Conservatorio Superior de Música de Badajoz	Badajoz	Extremadura	1		1					
Conservatorio A Coruña	La Coruña	Galicia	1		1		1			
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Vigo	Galicia	1		1	1	1			
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mallorca	Illes Balears	1		1	1	1			
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	Madrid	1	1	1	1	1			
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	Navarra	1		1	1	1			
Musikene	San Sebastián	País Vasco	1	1	1		1			
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Oviedo	Principado de Asturias	1	1	1		1			
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	Región de Murcia	1	1	1	1	1			
			21	9	23	10	14	2	1	1
Taller de música	Barcelona	Cataluña	1		1			1		
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Madrid	1	1	1				1	
Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical	Madrid	Madrid	1		1		1			
Escuela Superior de Canto de Madrid	Madrid	Madrid			1					
			24	10	27	10	15	3	2	1

Fig. 20. Relación de especialidades por Centros de enseñanzas superiores musicales en España. Elaboración propia.

3.5.2. Estudios de título superior

Teniendo en cuenta las especialidades que se ofertan para las enseñanzas de título superior, según los datos de la figura 21 podemos ver que Interpretación es la especialidad más ofertada en 27 centros, seguida de Composición (25 centros). La especialidad de Flamenco es la menos ofertada (el único centro dónde se puede estudiar es el Conservatorio de Córdoba).

Especialidad	Nº Centros Superiores
Composición	25
Dirección	14
Interpretación	27
Musicología	11
Pedagogía	15
Producción y gestión	4
Sonología	2
Flamenco	1

Fig. 21. Nºde centros superiores de música por especialidad. Elaboración propia

Centro	Población	Viento madera	Viento metal	Cuerda	Percusión	Saxofón	Acordión	Arpa	Guitarra	Órgano	Piano	Canto
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1	1	1	1	1
Real Conservatorio de Música de Granada	Granada	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1	1		1	1
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Córdoba	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1	1		1	1
Conservatorio Superior de Música de Málaga	Málaga	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1	1		1	1
Conservatorio Superior de Música	Jaen	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1			1	1
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1	1	1	1
Conservatorio Superior de Música de Canarias		Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1					1	1
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1	1	1	1	1
ESMUC	Barcelona	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1	1	1	1
Conservatori Liceu	Barcelona	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1	1	1	1	1
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1	1		1	1
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1		1			1	1
Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá"	Alicante	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1				1		1	1
Conservatorio Superior de Música de Badajoz	Badajoz	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1			1		1	1
Conservatorio A Coruña	La Coruña	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1		1		1	1
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Vigo	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1			1		1	1
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1		1	1
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1	1	1	1
Musikene	San Sebastian	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1	1	1	1
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Oviedo	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1	1	1	1
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1		1	1	1	1
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mallorca	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1			1		1	1
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1				1		1	1
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1	1	1	1
Taller de music	Barcelona											
Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical	Madrid	Cl, Fgt, Fl, Ob	Tbn, Tpa, Tpta, Tb	Ctb, Vla, Vlin, Vlo	1	1	1	1	1		1	1

Fig. 22a. Instrumentos que se ofertan en la especialidad de Interpretación en los centros superiores de música Elaboración propia.

También resulta interesante revisar las ofertas educativas que hacen los centros superiores teniendo en cuenta la relación especialidad-instrumento en interpretación-instrumento. La especificación de esta oferta se puede ver en las tablas 22a (instrumentos relacionados con la música clásica) y 22b (otros instrumentos) separadas en dos tablas para facilitar la lectura.

Centro	Población	Clave	Flauta de pico	Viola de gamba	Guitarra flamenca	Txistu	Instrumentos de pua	Jazz	Música Moderna	Música antigua	Música tradicional
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla									Clave, Cuerda pulsada, Flauta de pico, Viola de gamba	
Real Conservatorio de Música de Granada	Granada										
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Córdoba										
Conservatorio Superior de Música de Málaga	Málaga										
Conservatorio Superior de Música	Jaen										
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	1	1				1				
Conservatorio Superior de Música de Canarias											
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	1	1	1							
ESMUC	Barcelona							Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Violin, Canto, Sx, Tb, Tpta	Bajo, Bat, Guit elec, Percu, Teclados, Canto, Sx, Tbn, Tpta	Arpas historicas, Clave, Fortepiano, cuerda pulsada, Cl hist, Ctb/Violonce, Corneta, Fgt hist, Flauta de pico, Flauta trav histo, Oboe, Oboe hist, Percu histor, Sacabuche, Trompa natural, Trompeta natura, Viola de gamba, Viola historica, Vlin Histo, Vlo Hist, Canto hist	Flabiol i tamboril, fiscorn, Tenora i tible, Acordeón diatónica, Cornamusa y Gralla, Cante flamenco, Guitarra flamenco
Conservatori Liceu	Barcelona				1			Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Flauta, Canto, Sx, Tb, Tpta	Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Flauta, Canto, Sx, Tb, Tpta		
Conservatorio Superior de Música "Joaquin Rodrigo"	Valencia	1						Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Canto, Sx, Tb, Tpta		Cuerda frotada, cuerda pulsada, viento y tecla antigua	
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón									Cuerda frotada, cuerda pulsada, viento y tecla antigua	
Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá"	Alicante										
Conservatorio Superior de Música de Badajoz	Badajoz		1								
Conservatorio A Coruña	La Coruña							Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Canto, Sx, Tb, Tpta			Inst Música tradicional y popular de Galicia
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Vigo										Inst Música tradicional y popular
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid									Instrumentos de renacimiento barroco, Clave, flauta de pico, viola de gamba, traverso barroco, violín barroco, violoncello barroco	
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	1				1		Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Canto, Sx, Tb, Tpta			
Musikene	San Sebastian					1		Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Canto, Sx, Tb, Tpta			
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Oviedo	1									
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	1	1		1	1				Traverso barroco, Clavicordio	
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mallorca										
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete										
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid									Instrumentos de renacimiento barroco, Clave, flauta de pico, viola de gamba, traverso barroco, violín barroco, violoncello barroco	
Taller de music	Barcelona							Bat, Bajo, Ctb, Guit, Piano, Sx/Clarinete, Tb, Tpta, Voz, Violin	Bajo, Bat, Guit elec, Percu, Teclados, Voz, Sx, Tbn, Tpta		Flamenco: Guitarra flamenca, Cante flamenco
Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical	Madrid										

Fig. 22b. Instrumentos que se ofertan en la especialidad de Interpretación en los centros superiores de música Elaboración propia.

Competencias

Para realizar la descripción de los estudios de título superior teniendo en cuenta las especialidades puede ser de gran ayuda el estudio de las competencias y su desarrollo tanto en la normativa como en los centros superiores, ya que la descripción de las competencias nos facilita la descripción de las especialidades.

Para realizar este trabajo hemos planteado un estudio más detallado recogido en el Anexo 2 que se concreta en dos fases:

- Identificación de las competencias del RD 631/2010 con los ámbitos de trabajo. Hemos realizado una tabla (código, tipo de competencia y ámbito de trabajo) en la que asignamos un código a cada competencia señalando (en negro) la acción que plantean (verbo) y el conocimiento (marcado en rojo), y relacionándolas con los ámbitos de trabajo que desarrollan.
- Comparativa de los descriptores de Dublín para el 1º ciclo presentados en varios documentos de la AEC (2007, 2009) y las competencias según el RD 631/2010.

Las competencias transversales expresadas en el RD 631/2010 corresponden a los resultados del aprendizaje genéricos que se muestran en el documento AEC *Polifonia* (2009c, p. 61).

Tras el estudio realizado y que se recoge en el Anexo 2 de nuestra investigación, comparando las dos propuestas podemos observar que en el desarrollo español no se ha mantenido el orden según la tipología de habilidades que se propone desde la AEC (autonomía, pensamiento crítico,...). Nos ha resultado significativo que el resultado del aprendizaje G5 "Desarrollar habilidades de control y si es posible, prevenir la ansiedad, el estrés así como las exigencias relacionadas con la interpretación" traducción de AEC *Polifonia* (2009c, p. 61), no ha sido reflejado entre las competencias transversales a pesar de estar relacionado con otras competencias y habilidades reflejadas.

También podemos resaltar que el desarrollo en España ha incorporado algunos ámbitos de manera explícita que no estaban recogidos en el

documento europeo como son la calidad, la investigación, el patrimonio social y cultural y la transmisión de valores correspondientes a las competencias CT13, CT14, CT16 y CT17. Si bien podrían estar incluidos de manera transversal en los resultados del aprendizaje propuestos por la asociación europea.

Las competencias generales recogidas en el Real Decreto corresponden a los resultados del aprendizaje prácticos y teóricos. Como en las competencias transversales hemos encontrado similitudes en la redacción de algunos enunciados pero también diferencias. Como se puede observar en la tabla, no hemos encontrado una correspondencia clara y explícita para los resultados del aprendizaje:

P3: Se espera que experimenten, en el proceso, con un número adecuado de estilos.

P6: En el proceso deben incorporar buenos hábitos posturales y técnicos que permitan utilizar el cuerpo de la manera más efectiva y no dañina

P11: Ser capaz de ocuparse del comportamiento y las exigencias de comunicación de una interpretación pública. AEC (2009, pp. 61,62)

Y en las competencias generales nos encontramos con una mayor concreción en cuanto a los instrumentos en CG6, CG9 y CG20.

La operatividad de la redacción de los enunciados de los resultados del aprendizaje ayuda a la comprensión y apenas si requiere interpretación posible. Esto no resulta tan visible en algunos de los planteamientos expresados por el Real Decreto que llevan a diversas interpretaciones o ambigüedades. Si partimos de la definición de competencia de Goñi (2005, p.86) "Uso del conocimiento en un contexto" podríamos decir que algunos de los epígrafes no resultan concisos a la hora de adaptarse a esta definición de competencia.

En algunos casos, podemos observar que aunque en ambos documentos, el tema al que se refiere el enunciado sea el mismo, los verbos utilizados en su concreción o acción son diferentes y por lo tanto la competencia a adquirir por el alumno sería muy diferente. Esto se puede ver, por ejemplo, en:

CG2 “**Mostrar aptitudes** adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.”

P9: **Adquirir habilidades** para componer y arreglar música de forma creativa con las herramientas prácticas (habilidades auditivas, creativas y recreativas).

En general, la propuesta realizada por la AEC donde se categorizan los diferentes resultados del aprendizaje y se ordenan según unos campos de conocimiento establecidos y conocidos por el lector, resulta más amena y comprensible.

Perfiles

Otra de las áreas que nos puede ayudar a la descripción de los estudios en función de las especialidades es el análisis de los perfiles profesionales y su desarrollo tanto en la normativa como en los centros superiores.

Los perfiles profesionales que se desarrollan en el RD 631/2010 corresponden a cada una de las especialidades que se ofertan.

Composición:

El Graduado o Graduada en Composición debe ser un profesional cualificado para la **creación musical**, con un completo dominio de las **estructuras musicales** en todos sus aspectos, teóricos y prácticos; deberá estar capacitado para **escribir** y **adaptar** música para distintos contextos y formaciones, con una personalidad artística bien definida pero susceptible de evolución. Deberá tener un conocimiento amplio de las posibilidades que brinda la **tecnología**, y ser capaz de adecuarse a las exigencias o requisitos propios de **distintos medios**, incluyendo los proyectos escénicos y audiovisuales.

Asimismo, deberá estar formado para el ejercicio del **análisis musical** y del **pensamiento crítico** sobre el hecho creativo, así como mostrar capacidad para **transmitirlo** de forma **oral o escrita** y disponer de una sólida formación **metodológica** y **humanística** que le ayude en la tarea de **investigación** y **experimentación** musical.(RD 631/2010. p. 14)

Si comparamos este perfil con las competencias planteadas en el mismo Real Decreto (ver Fig.23) podemos observar que el perfil sirve de base para la elaboración de las competencias y que en la redacción del mismo únicamente dos de ellas no están contempladas. Estos dos ámbitos de trabajo resultan ser herramientas o medios para el conocimiento de otras áreas como la creación musical por lo que no es necesario incluirlos en el perfil.

Ámbito de trabajo	Perfil	Competencia
Creación musical	INCLUIDO	CEC8
Estructuras musicales	INCLUIDO	CEC2, CEC3, CEC1
Escribir	INCLUIDO	CEC5
Adaptar	INCLUIDO	CEC5
Personalidad artística	INCLUIDO	CEC12
Tecnología	INCLUIDO	CEC4
Otros medios	INCLUIDO	CEC4
Análisis	INCLUIDO	CEC3
Pensamiento crítico	INCLUIDO	CEC10
Transmisión (oral, escrita)	INCLUIDO	CEC10
Investigación	INCLUIDO	CEC7
Experimentación	INCLUIDO	CEC7
Acústica, instrumentos	NO INCLUIDO	CEC6
Tendencias interpretativas	NO INCLUIDO	CEC9

Fig. 23. Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Composición según el RD 631/2010. Elaboración propia.

Dirección:

El Graduado o Graduada en Dirección debe ser un profesional cualificado para dirigir **coros, orquestas** y otros **grupos instrumentales o mixtos**. Debe conocer un amplio **repertorio vocal e instrumental** y estar capacitado para dirigir obras de **estilos, lenguajes, períodos y tendencias diversas**. Debe tener profundos conocimientos de la **técnica vocal e instrumental**, así como de las **características de cada instrumento** o grupo instrumental o vocal. Deberá demostrar habilidades de **lectura musical, reconocimiento auditivo y reducción de partituras**.

Estará capacitado para el **trabajo en equipo** con capacidad de **liderazgo y comunicación**.

Deberá tener un conocimiento amplio de las posibilidades que brinda la **tecnología**.

Deberá conocer la **tradición interpretativa** de los géneros propios de su campo de actividad, con capacidad para **valorar críticamente** y contribuir a su evolución.

Deberá estar formado para el ejercicio del **análisis** y del **pensamiento musical**, así como para transmitirlo de **forma oral o escrita**, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la

tarea de **investigación** afín al ejercicio de su profesión.(RD 631/2010. p.14)

Ámbito de trabajo	Perfil	Competencia
Dirigir coros, orquestas...	INCLUIDO	CED1
Repertorio amplio	INCLUIDO	CED2
Estilos diversos	INCLUIDO	CED2
Trabajo en equipo, liderazgo	INCLUIDO	CED9
Lectura, reconocim auditivo	INCLUIDO	CED3
Tecnología	INCLUIDO	CED6
Análisis	INCLUIDO	CED4
Pensamiento crítico	INCLUIDO	CED10
Transmisión (oral, escrita)	INCLUIDO	CED10
Investigación	INCLUIDO	
Acústica, características instrumentos	INCLUIDO	CED6
Técnica vocal e instrumental	INCLUIDO	
Tradiciones interpretativas	INCLUIDO	
Personalidad artística	NO INCLUIDO	CED1, CED11
Técnicas compositivas	NO INCLUIDO	CED5
Implicaciones escénicas	NO INCLUIDO	CED12
Tendencias creativas	NO INCLUIDO	CED8

Fig. 24. Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Dirección según el RD 631/2010. Elaboración propia.

En el caso de la Dirección podemos ver cómo en algunos ámbitos no se corresponde totalmente el desarrollo del perfil con las competencias presentadas. Nos parece reseñable la importancia que se le da a la relación con la interpretación en el perfil (conocimientos profundos de la técnica vocal e instrumental así como de las tradiciones interpretativas) y sin embargo en las competencias no se ve reflejado. También parece significativa la ausencia de una competencia en torno a la investigación, pero en este caso al encontrarse entre las competencias transversales (CT14) su desarrollo posterior en el currículum quedaría contemplado.

Interpretación:

El Graduado o Graduada en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las **técnicas de interpretación**

del instrumento y su **repertorio**, y en su caso, de **instrumentos complementarios**.

Deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su **modalidad y especialización**, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, así como, en su caso, en su condición de intérprete acompañante de música y de danza. Deberá conocer las características **técnicas y acústicas de su instrumento**, profundizando en su desarrollo histórico.

Deberá tener formación para el ejercicio del **análisis y del pensamiento musical**, y disponer de una sólida formación **metodológica y humanística** que le ayude en la tarea de **investigación** afín al ejercicio de su profesión. (RD 631/2010. p.15)

Ámbito de trabajo	Perfil	Competencia
Técnicas de la interpretación	INCLUIDO	CEI4
Repertorio	INCLUIDO	CEI1
Instrumentos complementarios	INCLUIDO	
Modalidad, especialización (solista,...)	INCLUIDO	CEI3, CEI9
Lectura, reconocimiento auditivo, improvisación	NO INCLUIDO	CEI7, CEI9
Análisis	INCLUIDO	
Pensamiento crítico	INCLUIDO	
Transmisión (oral, escrita)	NO INCLUIDO	CEI6
Investigación	INCLUIDO	
Acústica, características instrumentos	INCLUIDO	CEI4
Implicaciones escénicas	NO INCLUIDO	CEI10
Idea interpretativa propia	INCLUIDO	CEI2
Comunicación interpretativa	NO INCLUIDO	CEI5
Trabajo en equipo (roles)	NO INCLUIDO	CEI8, CEI9

Fig. 25. Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Interpretación según el RD 631/2010. Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla comparativa, la visión que se obtiene de la especialidad de Interpretación, resulta un poco diferente desde el perfil y las competencias. Lo que sí podemos decir es que uniendo ambas tenemos una visión muy completa, que es quizá lo que se quiere conseguir con esta redacción.

Musicología:

El Graduado o Graduada en Musicología debe ser un profesional cualificado para entender, desde una perspectiva global y comprensiva, el **hecho musical** en todos sus aspectos, **teóricos, técnicos, prácticos y materiales** en sus **diferentes épocas y tradiciones culturales**.

Deberá tener un conocimiento amplio de las **fuentes de la literatura crítica** en todos los campos y disciplinas en que se articula la musicología.

Deberá conocer una amplia variedad de **sistemas de notación, históricos y modernos**, así como de **transcripción y tratamiento de documentos sonoros**. Deberá conocer la práctica de la **edición** de fuentes musicales y de las **herramientas tecnológicas** implicadas en estos procesos. Deberá conocer y aplicar los **métodos de investigación científica** propios de su campo disciplinar, y dominar las **técnicas expositivas y discursivas** que le permitan **comunicar** el contenido de sus proyectos y el resultado de sus investigaciones tanto a públicos especializados como no especializados. (RD 631/2010,p.15)

En la tabla podemos ver la comparación de ámbitos expuestos en el perfil con las competencias:

Ámbitos de trabajo	Perfil	Competencia
El hecho musical (global)	INCLUIDO	CEM1, CEM2, CEM3
Fuentes de la literatura	INCLUIDO	CEM5
Sistemas de notación y transcripción	INCLUIDO	CEM5
Tratamiento de documentos	INCLUIDO	CEM5
Edición	INCLUIDO	CEM5
Tecnología	INCLUIDO	CEM5
Métodos de investigación	INCLUIDO	CEM6
Técnicas expositivas y discursivas	INCLUIDO	CEM8
Comunicación y divulgación	INCLUIDO	CEM8
Dominar un instrumento	NO INCLUIDO	CEM4
Pensamiento crítico	NO INCLUIDO	CEM7

Fig. 26 Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Musicología según el RD 631/2010. Elaboración propia.

En este caso, se puede comprobar que a excepción del dominio del instrumento, el resto de ámbitos quedan recogidos tanto en el perfil como en las competencias. (El pensamiento crítico no se recoge directamente en el perfil pero queda implícito en el texto). Cabe destacar que aunque

quedan recogidos todos los ámbitos, el peso que tiene cada uno de ellos dentro del perfil o de las competencias es muy distinto por lo que parece que estén vistos desde enfoques muy diferentes. La redacción del perfil es muy concisa y apenas lleva a interpretaciones, mientras que las competencias resultan en algunos casos tan abiertas que no resultan operativas. Como es el caso de la competencia número 5.

La reseña realizada en las competencias sobre el dominio del instrumento quizá está motivada por querer mostrar una diferenciación en el enfoque con el grado de musicología que se imparte en las universidades.

Pedagogía:

El Graduado o Graduada en Pedagogía deberá ser un profesional cualificado en **uno o más ámbitos relevantes de la práctica musical** (interpretativos y/o teóricos) y con profundos **conocimientos, teóricos y prácticos** sobre la **enseñanza-aprendizaje** en sus aspectos **metodológicos, psicológicos y artísticos**, además de contar con una significativa **experiencia práctica**. Desarrollará su actividad profesional en centros de **cualquier nivel educativo** de **régimen general y especial** tanto en enseñanza **reglada como no reglada**. RD 631/2010. p.15

Si comparamos estos ámbitos de trabajo mostrados en el perfil con los contenidos en las competencias podemos ver que:

Ámbitos de trabajo	Perfil	Competencias
Práctica musical	INCLUIDO	CEP1, CEP3
Enseñanza-aprendizaje	INCLUIDO	CEP2
Metodologías	INCLUIDO	
Psicológicos	INCLUIDO	
Artísticos	INCLUIDO	
Experiencia práctica	INCLUIDO	
Regímenes	INCLUIDO	
Enseñanzas	INCLUIDO	

Fig. 27. Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Pedagogía según el RD 631/2010. Elaboración propia.

En este caso se puede ver cómo todos los ámbitos de trabajo quedan incluidos en el perfil.

Producción y gestión:

El Graduado o Graduada en Producción y gestión debe ser un profesional específicamente cualificado en la **planificación y gestión de proyectos** relacionados con la **música**, en algunas de sus posibles fases como la **creación, realización, grabación, exhibición pública o distribución**, entre otras. Deberá conocer ampliamente el **mundo de la música** y sus distintos **ámbitos de desarrollo profesional**, así como estar capacitado para el **trabajo en equipo** y para desenvolverse en distintos campos de acción, como la **economía, la comunicación, la organización humana y de recursos materiales, la gestión logística y la planificación estratégica**. . (RD 631/2010. p.16)

Ámbitos de trabajo	Perfil	Competencias
Planificación y gestión proyectos	INCLUIDO	
Mundo musical	INCLUIDO	
Ámbitos desarrollo profesional	INCLUIDO	
Trabajo en equipo	INCLUIDO	
Economía	INCLUIDO	CEPG8
Comunicación	INCLUIDO	CEPG8
Organización	INCLUIDO	CEPG8
Gestión logística	INCLUIDO	CEPG8
Planificación estratégica	INCLUIDO	CEPG8
Legislación, normativa	NO INCLUIDO	CEPG1
Espacios, acústica	NO INCLUIDO	CEPG2
Nuevas tecnologías	NO INCLUIDO	CEPG3
Grabación, reproducción, difusión	NO INCLUIDO	CEPG4
Práctica instrumental y de conjunto	NO INCLUIDO	CEPG5
Repertorio, estilos, tendencias, interpretación, creación	NO INCLUIDO	CEPG6
Literatura géneros y estilos	NO INCLUIDO	CEPG7

Fig. 28. Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Producción y gestión según el RD 631/2010. Elaboración propia.

Podemos ver que en la redacción de los perfiles y las competencias se han seguido enfoques diferentes. Las competencias son más operativas y descriptivas mientras que el perfil nos muestra el ámbito general.

Esta forma complementaria resulta útil ya que no repite contenidos sino desde dos visiones distintas se acerca a la especialidad.

Sonología:

El Graduado o Graduada en Sonología para la música debe ser un **músico** cualificado en la **planificación y gestión** de procesos relacionados con la **creación, adaptación y aplicación** crítica de **recursos tecnológicos** en **apoyo** de la **composición, interpretación, grabación y difusión** de la música. Su actividad se desarrollará en **entornos diversos** y con **condicionamientos variables**: estudios de grabación, salas de conciertos, emisoras de radio, transmisiones en la red o en empresas cuyos objetivos incluyan la producción y la difusión de la música. (RD 631/2010. p.16)

Ámbitos de trabajo	Perfil	Competencias
Creación	INCLUIDO	CES7, CES9
Adaptación	INCLUIDO	CES5, CES9
Aplicación	INCLUIDO	CES5, CES9, CES11
Recursos tecnológicos	INCLUIDO	CES3, CES5, CES9
Grabación y difusión	INCLUIDO	CES8
Entornos diversos	INCLUIDO	CES4, CES10, CES11
Composición	INCLUIDO	CES7
Interpretación	INCLUIDO	CES6
Planificación y Gestión recursos	INCLUIDO	CES8
Repertorio y estructuras musicales	NO INCLUIDO	CES1
Entrenamiento auditivo	NO INCLUIDO	CES2

Fig. 29. Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Sonología según el RD 631/2010. Elaboración propia.

Resulta significativo que en la definición del perfil, a diferencia del resto de especialidades se hace referencia a un profesional y sin embargo en Sonología se utiliza el término músico.

Flamenco:

El Graduado o Graduada en Flamenco debe ser un profesional cualificado para entender, desde una perspectiva global, el **arte Flamenco** en todos sus aspectos **teóricos, técnicos y prácticos** en sus diferentes épocas y tener una sólida formación metodológica y humanística, que le ayude en el ejercicio del **análisis y del pensamiento musical** necesario en su profesión. Deberá dominar las **técnicas de interpretación** del instrumento y su **repertorio**, así como de los **aspectos creativos** característicos del Flamenco, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, y en su condición de intérprete acompañante en las diversas facetas del Flamenco.

Asimismo, deberá contar con una sólida **formación humanística** que le permita trascender al fenómeno interpretativo, siendo conocedor de los sistemas de **transcripción** y del **tratamiento de documentos sonoros**, así como capaz de profundizar en los orígenes de las fuentes del flamenco tanto orales como escritas, aplicando los **métodos de investigación** científica propios de su campo disciplinar y dominar las **técnicas expositivas** y **discursivas** que le permitan comunicar el contenido de sus proyectos y el resultado de sus investigaciones tanto a **públicos especializados como no especializados**. (RD 631/2010. p. 3)

A pesar de que el perfil de esta especialidad tiene el texto más extenso, su relación con las competencias no es completa ya que algunos ámbitos de trabajo como el patrimonio cultural, las nuevas tecnologías o el trabajo colaborativo no están contemplados de manera explícita.

Ámbitos de trabajo	Perfil	Competencias
Teoría del Flamenco	INCLUIDO	CEF6, CEF7
Técnica del Flamenco	INCLUIDO	CEF3, CEF8, CEF12
Práctica del Flamenco	INCLUIDO	CEF3, CEF5, CEF8
Repertorio	INCLUIDO	CEF6, CEF8
Creación	INCLUIDO	CEF11
Análisis	INCLUIDO	CEF2
Pensamiento musical	INCLUIDO	CEF2, CEF7, CEF16
Transcripción	INCLUIDO	CEF3
Tratamiento de documentación	INCLUIDO	CEF13
Métodos de investigación	INCLUIDO	CEF14
Técnicas expositivas	INCLUIDO	CEF1
Trabajo colaborativo	NO INCLUIDO	CEF4, CEF10
Idea interpretativa propia	NO INCLUIDO	CEF9
Nuevas tecnologías	NO INCLUIDO	CEF11
Patrimonio musical	NO INCLUIDO	CEF15, CEF16, CEF17

Fig. 30. Tabla comparativa de los ámbitos de trabajo incluidos en los perfiles profesionales y competencias de la especialidad de Flamenco según el RD 707/2012. Elaboración propia.

Como se puede observar la visión que se ofrece del perfil y las competencias en la especialidad de Flamenco son complementarias teniendo en cuenta los ámbitos de trabajo presentados desde ambos enfoques.

Con esto finalizamos la comparativa de los perfiles y las competencias partiendo de los ámbitos de trabajo presentados en el RD 631/2010 y RD 707/2012 en función de las especialidades. De manera general, se mantiene

una visión común respecto al tratamiento de los ámbitos de estudio entre ambos enfoques y en los casos en los que no es así, se complementan ambos acercamientos (perfil y competencias) de manera que se crea una descripción de la especialidad más completa.

Materias

Para poder entender cómo se ha llevado a cabo el diseño y desarrollo de los currículos en los centros hemos realizado un análisis por especialidades estructurado por el desarrollo de las materias que se ha realizado en cada centro.

En cuanto al desarrollo del currículum realizado por las Administraciones educativas nos gustaría señalar que, en general, en las comunidades autónomas que tienen más de un centro impartiendo una especialidad en concreto, los planes de estudios de los distintos centros son prácticamente similares (Andalucía, Valencia, Madrid, Galicia) excepto en Cataluña donde cada centro ha realizado una adaptación libre basada en los mínimos establecidos.

En el diseño del plan de estudios algunos centros han optado por estructurar sus asignaturas en dos semestres y otros anualmente, pero todos los que han optado por la estructura de semestres, excepto A Coruña y Vigo, que ofrecen asignaturas anuales divididas en dos semestres.

Los centros que se estructuran en semestres son: Granada, Zaragoza, Valencia, Castellón, Extremadura, A Coruña, Vigo, Baleares y Taller de Musics.

Como ya hemos visto anteriormente las materias de formación básica hacen referencia a materias comunes a todas las especialidades. La diferente interpretación a la hora del diseño de las asignaturas del enunciado de la norma ha llevado a que algunos centros hayan interpretado esto de manera que el desarrollo en asignaturas de formación básica debía ser igual en todas las especialidades, y ha provocado que en algunos casos se han duplicado las materias que ya estaban en formación básica como obligatorias de especialidad o que se han creado materias muy similares a otras de formación básica con descriptores muy similares a los básicos para dar cabida dentro de las especificidades a ciertos contenidos.

Desde nuestro punto de vista, esto no hubiera sido necesario ya que el concepto materia y asignatura son diferentes y aunque las materias y sus descriptores sean comunes a todas las especialidades el desarrollo de las

materias en asignaturas se podía realizar desde el punto de vista de cada especialidad. Esto hace que los planes de estudio se muestren más claros siendo la gestión y administración de los mismos sea más sencilla.

A continuación, vamos a comparar los diseños que han realizado los centros en función de las materias y creditajes en ECTS. Para realizar esta comparación hemos diseñado un catálogo-compilación de los planes de estudios de todas las especialidades y centro en función de las materias que se encuentra disponible en el Anexo 3.

Seguidamente vamos a exponer el análisis de los datos obtenidos partiendo de las especialidades.

Composición

Si nos centramos en la especialidad de Composición en la figura 31 se puede ver la distribución de los créditos en función de las materias de cada centro.

Podemos ver que todos los centros han cumplido con los mínimos establecidos en el Real Decreto 631/2010.

En el Conservatorio de Sevilla nos encontramos con materias optativas obligatorias lo que hace que el plan de estudios esté totalmente cerrado.

En los Conservatorios de Canarias se introducen dos materias nuevas por una parte "Didáctica" y por otra "Prácticas externas".

En el Conservatorio de Zaragoza las materias optativas se imparten únicamente en 1º, el resto de los cursos tienen el currículo cerrado.

Castilla-La Mancha, al ser un centro de nueva creación todavía no ha implantado la especialidad de Composición.

En Castilla y León, Salamanca, ha incorporado una nueva materia denominada "Formación Teórica de la especialidad" que como hemos comentado anteriormente intenta cubrir los contenidos que siendo propios de la especialidad de Composición y relacionados con la materia "Lenguajes y técnica de la música" no tienen cabida a través de la formación básica ya que han optado por un diseño unificado para todas las especialidades.

ESMUC, en Cataluña, incorpora una nueva materia denominada "Teoría e Historia", que como indica su nombre, cubre los conceptos de la formación básica dentro de la especialidad.

El Conservatorio Superior de Música del Liceu no cumple con el mínimo de ECTS exigidos en formación instrumental complementaria.

El Taller de Musics, también en Cataluña, estructura su plan de estudios en asignaturas semestrales y anuales. En su plan de estudios no aparecen las materias por lo que realizamos un análisis comparado con otros planes de estudios y equiparamos las asignaturas que no tienen materia de manera al modelo ofrecido por ESMUC

El diseño curricular en la especialidad de Composición de los tres centros de la Comunidad Valenciana es muy similar. Se incorporan tres materias nuevas respecto del Real Decreto, "Idiomas", "Métodos y fuentes de la investigación" y "Gestión y Legislación". En el conservatorio de Valencia se repite una asignatura dentro de dos materias diferentes en función de los niveles. En el conservatorio de Alicante, la asignatura "Reducción de partituras" en 3º pertenece a "Formación instrumental complementaria" y en 4º a "Composición e instrumentación". Quizá esto tenga su base en los números mínimos necesarios para cada tipo de materia.

En el Conservatorio Superior de Música de Badajoz se incorpora una nueva materia en torno a la investigación denominada "Investigación y documentación".

Los conservatorios gallegos, A Coruña y Vigo, tienen el mismo diseño curricular. En sus planes de estudio se incluye el concepto de asignatura obligatoria común frente al de asignatura obligatoria específica. Se incluyen dos materias nuevas, "Pedagogía y didáctica" y "Formación laboral y normativa".

El Conservatorio Superior de las Islas Baleares incluye una materia llamada "Metodología".

En la Comunidad de Madrid tenemos tres centros que imparten la especialidad de Composición con el mismo diseño del currículum. Nos encontramos con materias obligatorias de especialidad y obligatorias de itinerario. La materia "Lenguajes y teoría de la música" se incluye dentro y

fuera de la formación básica. Esto ya hemos visto que podría tener su razón en la interpretación del desarrollo en asignaturas de la formación básica. Se incluye una materia denominada "Asignaturas optativas, prácticas externas y prácticum".

El diseño planteado por el conservatorio superior de música de Navarra incluye 4 materias adicionales a las del Real Decreto que son: "Fundamentos de pedagogía", "Didáctica de la educación", "Métodos y fuentes de la investigación" y "Gestión económica y legislación".

En Musikene podemos ver cómo asignan el trabajo de fin de estudios a una materia llamada "Metodología e investigación", de manera que todo lo planteado en el plan de estudios sobre la investigación está estructurado dentro de su materia correspondiente.

El Conservatorio Superior de Música de Oviedo incluye "Idiomas" como materia dentro de su plan de estudios.

Para finalizar, Murcia plantea materias de ampliación y especialización sin un ámbito o materia concreta que están referidas a idiomas y prácticas profesionales.

En síntesis, podemos decir que los planes de estudio se adaptan al real decreto dentro los mínimos exigidos, de manera diferente según la comunidad autónoma en la que nos encontremos.

Centro	Provincia	Cultura	Lenguajes	Formación instrumental complementaria	Música de conjunto	Composición e instrumentación	Técnica de la dirección	Tecnología musical	TFE	Didáctica de la educación musical	Formación teórica de la especialidad	Teoría e historia	Gestión y legislación	Idiomas	Métodos y fuentes para la investigación	Investigación y documentación	Pedagogía y didáctica	Formación técnica específica	Formación laboral	Gestión económica y la graduación	Proyectos de la región de Murcia	Metodología	Fundamentos de Pedagogía	Prácticas externas	Oblig	Op	Total
Minimos		12	12	18	6	60	6	12	6																		
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Córdoba	12	12	24	6	118	8	16	10																205	34	240
Real Conservatorio de Música de Granada	Granada	12	12	24	6	118	8	16	10																205	34	240
Conservatorio Superior de Música de Málaga	Málaga	12	12	24	6	118	8	16	10																205	34	240
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla	12	12	24	6	118	8	16	10																205	34	240
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	12	16	48	10	108	6	32	6																238	2	240
Conservatorio Superior de Música de Canarias		16	62	19	12	68	10	17	6	6													12	228	12	240	
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete																								0		0
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	12	12	20	6	86	6	18	6		58														224	16	240
ESMJC	Barcelona	16	14	18	6	120	6	13	10			25													228	12	240
Conservatori Lloeu	Barcelona	12	16	15	13	135	6	13	12																222	18	240
Taller de musics	Barcelona	24	18	18	8	87	6	26	12			29													228	12	240
Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá"	Alicante	12	16	26	8	112	6	22	10					8	6										226	14	240
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	12	16	30	8	108	6	22	10				4	8	2										226	14	240
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	12	16	30	8	108	6	22	10				4	8	2										226	14	240
Conservatorio Superior de Música de Badajoz	Badajoz	20	14	40	16	112	8	12	6							4									232	8	240
Conservatorio A Coruña	La Coruña	15	30	18	6	108	6	30	10								3		1						227	13	240
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Pontevedra	15	30	18	6	108	6	30	10								3		1						227	13	240
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Illes Balears	16	16	18	6	132	6	24	9												4				231	9	240
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	15	34	20	6	102	6	21	6																210	30	240
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gur	Madrid	15	34	20	6	102	6	21	6																210	30	240
Centro Superior de enseñanza musical. Progreso m	Madrid	15	34	20	6	102	6	21	6																210	30	240
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Navarra	18	32	18	8	100	8	16	12	4					4					4			4		228	12	240
Musikene	Gipuzkoa	12	16	18	8	85	6	46	6									32							229	11	240
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez	Asturias	18	14	24	6	110	6	12	6					3											199	41	240
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	12	20	18	12	78	8	34	15												32				229	11	240

Fig. 31. Créditos ECTS por materias contenidos en los planes de estudio de Composición de los centros superiores de música. Elaboración propia.

Si nos centramos en el peso que se da a cada materia en los planes de estudio, teniendo en cuenta todos los centros que imparten la especialidad, a cada una de las materias planteadas en el Real Decreto; En la siguiente tabla (Fig. 32) podemos ver el número mínimo y máximo de ECTS por materias, así como la media de créditos en función de la materia y número de centros que mantienen esa materia en el mínimo según el Real Decreto.

En formación básica, la materia "Cultura, pensamiento e historia", mantiene una media de ECTS bastante cercana al mínimo de ECTS propuesto en el decreto y de los 24 centros que imparten composición 11 se mantienen en el mínimo.

Sin embargo, los centros parecen conceder bastante importancia a la materia "Lenguajes y técnica de la música", dentro de la especialidad de Composición, ya que aunque el mínimo establecido era 12 tenemos un máximo de 62 y la media es de 17, y únicamente 5 centros se mantienen en el mínimo. Esto tiene sentido teniendo en cuenta el perfil profesional y las competencias específicas planteadas para la especialidad.

Materia	Min	Max	Media	Nº centros mínimo ECTS RD
Cultura, pensamiento e historia	12	24	14	11
Lenguajes y técnica de la música	12	62	17	5
Formación instrumental complementaria	15	48	21	7
Música de conjunto	6	16	7	13
Composición e instrumentación	68	135	103	0
Técnica de la dirección	6	10	7	15
Tecnología musical	12	46	19	2
Trabajo de investigación	6	15	8	8

Fig. 32 Distribución de los ECTS por materias en los planes de estudios de la especialidad de Composición en los centros superiores de música en España. Elaboración propia.

Pasando a las materias de formación específica, obligatorias, en la "Formación instrumental complementaria" vemos que el mínimo no es 18 tal y como establece el RD sino 15. El conservatorio del Liceu en su plan de estudios publicado en Resolución EDU/4000/2010 no llega en esta materia a los mínimos. El máximo que se observa es 48 ECTS, lo que supone un rango amplio en el tiempo que dedican los centros a esta materia.

La "Música de conjunto", "Técnica de dirección" y "Trabajo de fin de estudios" mantienen su máximo y mínimo muy cercano, teniendo 6 créditos como mínimo sus medias no son se mantienen entre 6y 8.

La materia "Composición e instrumentación" en esta especialidad sería la materia principal siguiendo el término utilizado por Veintimilla (Tomado de Ministerio de educación,2010) o AEC (2007d). Por ello, parte con un número de ECTS mínimo bastante mayor que el resto y tal y como vemos en los datos de la tabla, los centros en sus desarrollos le dan todavía más importancia ya que en todos los casos se plantea un inversión mayor de tiempo que la establecida en el Real Decreto. La media está en 103 ECTS (68-135). En un currículum de 240 créditos vemos que la media, aunque no llega en algunos casos, puede llegar a ser la mitad del creditaje exigido.

La "Tecnología musical" en el caso de la Composición ya se encontraba incluida en los planes de estudio LOGSE, por lo que su incorporación no resulta una novedad como en otras especialidades. Lo que podemos observar es que existe una carga de trabajo muy variada en torno a esta materia (12-46 ECTS), lo que nos muestra los distintos acercamientos que se realizan a la composición desde esta materia.

En esta especialidad, tal y como podemos ver en la figura 31, dependiendo de las necesidades o del enfoque que se ha dado al plan de estudios, los centros que han necesitado incluir nuevas materias, son las siguientes:

- Didáctica de la educación musical
- Formación teórica de la especialidad
- Teoría e historia
- Gestión y legislación
- Idiomas
- Métodos y fuentes para la investigación
- Investigación y documentación
- Pedagogía y didáctica
- Formación técnica específica
- Formación laboral
- Gestión económica y legislación
- Propias de la región de Murcia
- Metodología
- Fundamentos de Pedagogía
- Prácticas externas

Si las agrupamos por ámbitos de conocimiento podemos obtener la siguiente clasificación de materias:

- Relacionadas con la didáctica: Didáctica de la educación musical, Pedagogía y didáctica, Fundamentos de Pedagogía
- Relacionadas con la investigación: Métodos y fuentes para la investigación, Investigación y documentación, Metodología
- Relacionadas con las competencias laborales: Formación laboral, Gestión económica y legislación, Gestión y legislación
- Relacionadas con ampliación de conocimientos técnicos relacionados con la especialidad: Teoría e historia, Formación técnica específica. Esto se debe a que algunos de los campos en los que se debe profundizar en la especialidad de composición se incluyen dentro de la formación básica y como ya hemos explicado antes cada centro ha optado por una interpretación diferente en su desarrollo.
- Otros: Idiomas, prácticas.

Según esto, podemos concluir que para realizar los planes de estudio de Composición estas materias, en mayor o menor medida, han sido necesarias dado el perfil y las competencias exigidas.

Para finalizar, podemos decir que los planes de estudio de la especialidad de Composición están diseñados partiendo de los mínimos exigidos en el RD 631/2010 y complementados con otras materias relacionadas con la investigación, la didáctica, las competencias laborales, la ampliación de la formación técnica o los idiomas. Para, de esta manera, lograr que sus titulados cumplan el perfil profesional y las competencias necesarias para el grado de especialización en el título superior de música.

Dirección

La especialidad de Dirección se oferta en 10 centros superiores. El enfoque y los itinerarios son distintos en función de la comunidad autónoma y de los itinerarios ofertados. En la figura 33 podemos ver la distribución de créditos en función de las materias para cada centro.

En Andalucía la especialidad se oferta en los centros de Sevilla (Dirección de Coro) y Málaga (Dirección de orquesta) y no incluyen ninguna materia nueva a parte de las presentadas en el Real Decreto. En el conservatorio de Sevilla todas las optativas van cerradas y no hay posibilidad de elegir asignaturas del currículum.

El plan de estudios del conservatorio superior de Aragón está planteado por semestres y no añaden materias nuevas a las marcadas por el Decreto. Cabe destacar que únicamente se ofertan 2 créditos de optatividad.

En Cataluña, ESMUC, oferta la especialidad con los itinerarios de Dirección de coro y Dirección de orquesta y añade la materia "Teoría e historia" a las ofertadas en el Real Decreto.

El conservatorio superior de Valencia organiza su plan de estudios de manera semestral y añade las materias "Idiomas", "Metodologías" y "Gestión y legislación".

El conservatorio superior de Oviedo añade a la hora de diseñar su plan de estudios la materia "Idiomas" a las ya planteadas.

En la Comunidad de Madrid no se añade ninguna asignatura, pero nos gustaría reseñar que en la tabla publicada en el BOCM falta el apartado de asignaturas optativas y trabajo de fin de estudios. Tal y como está publicado los créditos no llegan 240 ECTS. Por lo que los planes de estudio ofertados en las páginas web de los Conservatorios Superior de Madrid y Katarina Grusca no están completos.

Centro	Provincia	Cultura	Lenguajes	Formación instrumental complementaria	Música de conjunto	Composición e instrumentación	Técnica de la dirección	Tecnología musical	Trabajo fin de estudios	Formación específica del itinerario	Teoría e historia	Idiomas	Metodologías	Gestión y legislación	Técnicas corporales	Asignaturas propias de la región de mundo	Obligatorias	Opcional	Total
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla	12	12	42	6	32	78	6	10								198	42	240
Conservatorio Superior de Música de Málaga	Málaga	12	12	42	6	32	54	6	10	24							198	42	240
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	12	16	32	10	18	136	8	6								238	2	240
ESMUC	Barcelona	16	14	50	8	19	93	6	10		12						228	12	240
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	12	24	36	8	30	78	6	10			12	2	4			222	18	240
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	15	36	36	12	36	73	6									214		214
Musikene	Gipuzkoa	12	26	30	20	18	96	10	6			4			2		224	16	240
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Asturias	18	14	44	10	48	54	6	6			3					203	37	240
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	12	20	26	12	22	92	8	13							20	225	13	238
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	15	36	36	12	36	73	6									214		214

Fig. 33. Créditos ECTS por materias contenidos en los planes de estudio de Dirección de los centros superiores de música. Elaboración propia

Musikene, Centro Superior del País Vasco, plantea un único itinerario y añade las materias "Idiomas", "Metodología e investigación" y "Técnicas corporales"

El Conservatorio Superior de Murcia como en otras especialidades incluye una materia denominada "Asignaturas propias de la región de Murcia"

Para estudiar la importancia que se les da de manera global a cada materia dentro de la especialidad, vamos a estudiar la siguiente tabla:

Materia	Min	Max	Media	Nº centros mínimo ECTS RD	ECTS Mínimos RD
Cultura, pensamiento e historia	12	18	13	6	12
Lenguajes y técnica de la música	12	36	18	2	12
Formación instrumental complementaria	26	50	36	1	18
Música de conjunto	6	20	9	2	6
Composición e instrumentación	18	48	26	2	18
Técnica de la dirección	54	136	77	2	54
Tecnología musical	6	10	7	7	6
Trabajo de fin de estudios	6	13	8	3	6

Fig. 34. Distribución de los ECTS por materias en los planes de estudios de la especialidad de Dirección en los centros superiores de música en España Elaboración propia

Respecto a la información ofrecida hay que señalar que los datos que poseemos de la Comunidad de Madrid no son completos ya que falta incluir los ECTS destinados al trabajo de fin de estudios.

La materia "Cultura, pensamiento e historia" mantiene muy poca diferencia entre mínimo y máximo, 6 de los 10 centros que ofertan la especialidad se mantienen en el mínimo por lo que la media es muy cercana al mínimo.

En formación básica también, la materia "Lenguajes y técnica de la música" tiene una mayor diferencia entre mínimo y máximo, y su carga de trabajo en general es un poco superior al mínimo planteado.

En las materias obligatorias nos encontramos con diferentes casuísticas en función de la materia que tomemos de referencia, pero podemos ver que tanto en el Real Decreto como en los datos de los centros la materia que más ECTS tiene es "Técnica de la dirección", acorde con el perfil planteado para la especialidad. Las materias "Formación instrumental complementaria" y "Composición e instrumentación" están planteadas en el Real Decreto con el mismo número de ECTS, pero luego, en la adaptación de los centros, la primera tiene una media de 10 créditos más que la segunda. De acuerdo a estos datos se observa una tendencia a la formación en el conocimiento de los instrumentos en los planes de estudio.

siguiente materia en cuanto a carga de ECTS dentro de la especialidad es "Música de conjunto" y tras ella la "Tecnología musical". Aunque ambas parten en el Real Decreto con 6 ECTS el desarrollo en los planes de estudio es bastante diferenciado, ya que la primera tiene una media 9 con un máximo de 20 y la segunda una media de 7 con un máximo de 10.

Además de las materias exigidas por el Real Decreto, los centros en su desarrollo del currículum han visto necesarias las siguientes materias:

- Asignaturas propias de la región de Murcia
- Formación específica del itinerario
- Gestión y legislación
- Idiomas
- Metodologías
- Técnicas corporales
- Teoría e historia

Estas materias son comunes al resto de especialidades.

Como conclusión, podemos decir que independientemente de que se opte por una visión de la especialidad más global o por el desglose en itinerarios (Dirección de coro, Dirección de orquesta), los planes de estudios de la especialidad de dirección desarrollados en los centros cumplen con los mínimos exigidos en el Real Decreto y cubren las características del perfil profesional presentado.

Musicología

Son 11 los centros superiores de música que ofertan la especialidad de Musicología. El enfoque de esta especialidad es diferente en función del centro y del itinerario.

En Andalucía, es el Conservatorio Superior de Sevilla en el que se imparte esta especialidad. En este caso, el currículum es cerrado ya que el alumnado no tiene opción de optar, ya que todas las asignaturas (formación básica, obligatoria y optativa) están determinadas con anterioridad.

El Conservatorio Superior de Salamanca oferta dos itinerarios Etnomusicología y Musicología. Como materia nueva a las ofertadas en el Real Decreto se incluye "Formación teórica de la especialidad". En el itinerario de Etnomusicología la asignatura "Armonía" se encuentran dentro de la materia "Lenguajes y técnica de la música" de formación básica en el primer nivel y en su segundo nivel se encuentra en la materia "Formación teórica de la especialidad". Los dos itinerarios no tienen la misma formación básica.

Para la comparación con otros centros tomamos el itinerario de Musicología frente al de Etnomusicología ya que consideramos que el primero es más completo y nos permite una comparación más enriquecedora.

ESMUC, la Escuela Superior de Música de Cataluña oferta dos itinerarios, Etnomusicología y Musicología Histórica. En ellos, los cursos 1º y 2º son comunes para ambos itinerarios y la separación se hace en 3º y 4º.

Como nuevas materias añadidas a las del Real Decreto nos encontramos con "Historia" y "Prácticas" dentro de las obligatorias y "Ampliación de Historia" y "Ampliación de itinerario (etnomusicología, musicología histórica)", como optativas.

En el conservatorio superior de música de Valencia el plan de estudios está organizado por semestres. Las materias nuevas añadidas al Real Decreto son "Idiomas", "Gestión y legislación" y "Cultura, pensamiento e historia específicos". Las asignaturas "Historia de la música" y "Estética", dentro de la materia "Cultura, pensamiento e historia", se encuentran en formación básica y en obligatorias de especialidad.

Centro	Provincia	Cultura	Lenguajes	Formación instrumental complementaria	Música de conjunto	Método y Fuentes para la Investigación	Notación, transcripción e interpretación de documentos musicales	Tecnología musical	Trabajo de fin de estudios	Formación técnica de la especialidad	Historia	Prácticas	Idiomas	Gestión y legislación	Cultura, pensamiento e historia específicos	Formación laboral	Antropología cultural	Expresión cultural y danza	Musicología aplicada	Pedagogía y didáctica	Fundamentos de pedagogía	Didáctica de la educación musical	Gestión económica y legislación	Propias Murcia	Obligatorias	Opcionales	Total	
		12	12	18	6	36	30	12	6																			
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla	12	12	19	6	66	64	13	10																202	38	240	
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	12	12	24	10	44	50	16	26	34															228	12	240	
ESMUC	Barcelona	16	14	18	8	62	32	12	8		12	8													190	50	240	
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	16	24	20	8	42	56	12	10			8	4	20												220	20	240
Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá"	Alicante	16	24	20	8	42	56	12	10			8	4	20												220	20	240
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Pontevedra	15	18	18	6	72	45	12	10						1	9	9	6	3							224	16	240
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	36	50	19	12	30	42	13	18																220	20	240	
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Navarra	42	24	18	8	36	64	12	12											4	4	4			228	12	240	
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	12	20	20	16	46	42	12	15														48		231	9	240	
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Illes Balears	16	16	18	6	60	82	12	9																219	21	240	

Fig. 35. Créditos ECTS por materias contenidos en los planes de estudio de Musicología de los centros superiores de música Elaboración propia

La asignatura "Práctica instrumental" está referida a Música Antigua, esto va indicado en el plan de estudios con un asterisco. Resulta significativo querer remarcar esto en el plan de estudios.

Los centros de la Comunidad Valenciana comparten el mismo currículum. El conservatorio superior de Alicante incluye como materias nuevas añadidas al Real Decreto "Idiomas", "Gestión y legislación" y "Cultura, pensamiento e historia específicos". Las asignaturas "Historia de la música" y "Estética", dentro de la materia "Cultura, pensamiento e historia", se encuentran en formación básica y en obligatorias de especialidad.

En Galicia, es el conservatorio superior de Vigo el que oferta la especialidad de Musicología en el itinerario de Etnomusicología y su plan de estudios se organiza de manera semestral. La división de la tipología de materias es diferente al resto de centros ya que tiene materias de formación básica, obligatorias comunes (únicamente "Formación laboral") y obligatorias de especialidad.

Las nuevas materias que se añaden a las planteadas en el Real Decreto son: "Formación laboral", "Antropología cultural", "Expresión cultural y danza", "Musicología aplicada" y "Pedagogía y didáctica".

El Real Conservatorio Superior de Música de Madrid oferta la especialidad de Musicología en la Comunidad de Madrid. Las materias "Cultura, pensamiento e historia" y "Lenguajes y técnica de la música" se encuentran dentro de la formación básica y de las obligatorias de especialidad en función de las asignaturas y del nivel que tienen una tipología u otra. No hay materias nuevas añadidas al Real Decreto. La materia "Métodos y fuentes para la investigación" no cumple con los 36 ECTS mínimos exigidos por el Real Decreto ya que únicamente oferta 30 ECTS.

El plan de estudios ofertado por el conservatorio superior de Navarra añade las materias "Fundamentos de Pedagogía", "Didáctica de la educación musical" y "Gestión económica y legislación", a las marcadas en el Real Decreto.

El Conservatorio superior de Murcia añade lo que denomina "Asignaturas propias de la Región de Murcia" sin ninguna materia, y es en este apartado donde se incluyen las prácticas.

En Baleares, el conservatorio superior en su plan de estudios (organizado por semestres) no se plantea ninguna materia nueva a las señaladas en el Real Decreto.

En síntesis, podemos decir que los planes de estudio de la especialidad de Musicología se adaptan al Real Decreto dentro los mínimos exigidos, de manera diferente según la comunidad autónoma en la que nos encontremos.

Podemos observar en la siguiente tabla el peso que se da a cada materia del Real Decreto en los planes de estudio. Se puede constatar el número mínimo y máximo de ECTS por materias, así como la media de créditos en función de la materia y número de centros que mantienen esa materia en el mínimo según el Real Decreto.

Materia	ECTS Min	ECTS Max	ECTS Media	Nº centros mínimo ECTS RD	ECTS mínimo RD
Cultura, pensamiento e historia	12	42	16	3	12
Lenguajes y técnica de la música	12	50	18	2	12
Formación instrumental complementaria	18	24	19	4	18
Música de conjunto	6	16	8	3	6
Métodos y fuentes para la investigación	12	72	47	1	36
Notación, transcripción e interpretación de documentos mus	32	82	50	0	30
Tecnología musical	12	16	13	7	12
Trabajo de fin de estudios	8	26	11	0	6

Fig. 36. Distribución de los ECTS por materias en los planes de estudios de la especialidad de Musicología en los centros superiores de música en España Elaboración propia

Tal y como podemos ver en la tabla, las materias de formación básica “Cultura, pensamiento e historia” y “Lenguajes y técnica de la música” tiene una gran diferencia de ECTS entre el mínimo marcado por el Real Decreto y los máximos planteados por algunos de los centros, de todas formas, la media se mantiene más cercana al mínimo que al máximo, ya que hay más de un centro que se mantiene en el número mínimo de créditos.

Dentro de las materias obligatorias, nos encontramos con la misma situación en las materias “Formación instrumental complementaria”, “Música de conjunto”, “Tecnología musical” y “Trabajo de fin de estudios” con una diferencia significativa entre los créditos mínimos y máximos y con unas medias más cercanas al mínimo.

En las materias que parecen ser más centrales de la especialidad “Métodos y fuentes para la investigación” y “Notación, transcripción e interpretación de documentos musicales”, las diferencias son mayores y la media se

encuentra más alejada del mínimo. Lo que nos indica que los centros dedican mucha más carga tanto lectiva como de trabajo a estas materias. Cabe destacar que en el Real Conservatorio de Madrid en la materia "Métodos y fuentes para la investigación" no llega a los 36 ECTS mínimos marcados, sino que únicamente se ofertan 30.

Recogiendo todos los datos explicados anteriormente podemos ver que las materias añadidas en los centros a la hora de diseñar la especialidad de Musicología son:

- Antropología cultural
- Cultura, pensamiento e historia específicos
- Expresión cultural y danza
- Formación laboral
- Formación teórica de la especialidad
- Fundamentos de pedagogía
- Gestión y legislación
- Historia
- Idiomas
- Musicología aplicada
- Pedagogía y didáctica
- Prácticas

Como vemos, además de los grupos de materias que se contemplan en otras especialidades, en este caso los centros han necesitado incluir materias relacionadas con la expresión corporal como "Expresión cultural y danza" y "Antropología cultural".

Para concluir, podemos decir que el diseño que realizan los centros superiores del plan de estudios de Musicología es adecuado tanto a las materias establecidas en el Real Decreto 631/2010 como al perfil establecido, prestando una especial atención a la visión más aplicada del musicólogo, ya que tiene una gran carga de materias procedimentales.

Pedagogía

En el Anexo 3 se pueden ver los planes de estudio de los catorce centros superiores de música que incluyen la Pedagogía dentro de su oferta educativa. El enfoque de esta especialidad es diferente en función del centro.

En ESMUC y La Coruña se opta por ofertar dos itinerarios, uno más generalista (Didáctica de la formación musical básica y general, Pedagogía general y del lenguaje musical) y otro más orientado a la didáctica del instrumento (Didáctica de la formación instrumental, Pedagogía instrumental). El Conservatorio Superior de Oviedo opta por ofrecer cuatro itinerarios orientados a la didáctica instrumental (Acordeón y guitarra, Canto, Cuerda-Arco, Viento y Percusión, Clave y Órgano, Piano).

Si analizamos en la tabla resumen de la figura 37 los créditos asignados por materias en cada centro, vemos que, en Andalucía es el conservatorio superior de Granada el que imparte la especialidad de Pedagogía. En su plan de estudios se incluye las "Prácticas externas" como materia y una optativa obligatoria de itinerario llamada "Bases psicopedagógicas de la educación musical".

El Conservatorio Superior de Canarias incluye las "Prácticas externas" como una materia adicional a las planteadas en el Real Decreto.

En la ESMUC se incluyen las "Prácticas externas" como una nueva materia obligatoria. En las materias optativas a parte de la oferta generalista, se plantean materias de "Ampliación instrumental", "Ampliación didáctica y pedagógica" de manera obligatoria ya que son necesarias para cumplir los 240 créditos del plan de estudios.

Podemos observar como en el Conservatorio del Liceu la asignatura "Análisis" en su primer nivel corresponde a la materia "Lenguajes y formación técnica" de formación básica y en segundo se asocia a la materia obligatoria "Formación instrumental complementaria". Vemos como este plan de estudios, aunque no está especificado como tal, tiene muchos créditos en materias y asignaturas relacionadas con la interpretación, por lo

Centro	Provincia	Cultura	Lenguajes	Instrumento/Voz	Formación instrumental complementaria	Música de conjunto	Fundamentos de pedagogía	Técnica de dirección	Tecnología musical	Didáctica de la educación musical	Organización educativa	TFE	Itinerario	Prácticas externas	Idiomas	Gestión y legislación	Exposición corporal y danza	Formación laboral	Métodos y fuentes para la investigación	Gestión económica y Legislación	Metodología	Ejercicios/Cuerpo	Composición e instrumentación	Proyectos de la región de Murcia	CEBLI	CP	Ampliación instrumental	Ampliación Didáctica y pedagógica	TOTAL
Minimos		12	12	30	12	6	18	6	6	12	12	6																	
Real Conservatorio de Música de Granada	Granada	12	12	43	21	6	27	8	7	36	12	10	4	8											206	34			240
Conservatorio Superior de Música de Canarias		12	38	39	20	18	26	10	6	29	12	6		12											228	12			240
ESMUC	Barcelona	16	14	40	20	10	18	6	6	20	12	10		8											180	22	26	12	240
Conservatori Lloeu	Barcelona	12	12	80	21	16	18	6	6	12	12	12													207	33			240
Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá"	Alicante	12	24	48	24	16	18	6	6	30	14	10			8	4									220	20			240
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Turina"	Valencia	12	24	48	24	16	18	6	6	30	14	10			8	4									220	20			240
Conservatorio A Coruña	La Coruña	15	28	38	34	12	18	6	9	30	15	10		6			4	1							226	14			240
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Vigo	15	28	38	34	12	18	6	9	30	15	10		6			4	1							226	14			240
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Maior	16	16	48	26	7	18	18	6	48	12	9									4				228	12			240
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	15	48	34	28	12	18	12	12	26	12	6													223	17			240
Centro Superior de enseñanza musical. Pro	Madrid	15	48	34	28	12	18	12	12	26	12	6													223	17			240
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	14	32	32	46	8	20	8	8	22	14	12							8	4					228	12			240
Musikene	San Sebastián	14	38	48	19	12	28	6	8	27	12	6		12											230	10			240
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Langa"	Oviedo	18	14	60	22	8	18	6	6	21	12	6			3							6	24		224	16			240
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	12	20	30	22	12	30	8	7	24	12	15		10									22	224	16				240

Fig. 37. Créditos ECTS por materias contenidos en los planes de estudio de Pedagogía de los centros superiores de música Elaboración propia.

lo que podría decirse que está muy relacionado con la pedagogía del instrumento

Los conservatorios de Comunidad Valenciana, Valencia y Alicante, tienen el mismo currículo en la especialidad de Pedagogía e incluyen las materias "Idiomas" y "Gestión y Legislación" además de las presentadas en el Real Decreto.

Musikene, incluye el prácticum como materia, además de asignar, como en caso de Composición, la materia "Metodología y fuentes de la investigación" al Trabajo de fin de estudios.

Los conservatorios de Galicia, La Coruña y Vigo, comparten el diseño curricular e incluyen como materias adicionales "Formación laboral", "Expresión corporal y danza" y "Prácticas". Además, la materia "Lenguajes y técnica de la música" se repite en asignaturas de formación básica y en obligatorias de especialidad.

El Conservatorio Superior de las Islas Baleares incluye como materia adicional "Metodología", en este caso las prácticas van incluidas dentro de esta materia.

En la Comunidad de Madrid, los dos centros superiores que imparten la especialidad de Pedagogía, Real Conservatorio Superior y Progreso Musical, tienen el mismo plan de estudios. Aquí podemos ver que la materia "Lenguajes y técnica de la música" está incluida en formación básica y obligatorias de especialidad. En este caso las prácticas se contemplan dentro de la materia "Didáctica de la educación".

Según vemos, en el conservatorio superior de música de Navarra se plantean dos materias extra, "Métodos y fuentes para la investigación" y "Gestión económica y legislación". Las prácticas en este caso se incluyen dentro de "Fundamentos de pedagogía".

Como ya hemos mencionado anteriormente, el conservatorio superior de Oviedo plantea cuatro itinerarios enfocados a la pedagogía del instrumento y en ellos desarrollan tres materias adicionales: "Composición e instrumentación", "Cuerpo/Escena" e "Idiomas". Las prácticas se incluyen dentro de "Didáctica de la música"

Como en otras especialidades, el conservatorio superior de Murcia incluye “Asignaturas propias de la Región de Murcia” sin materia definida.

En la siguiente tabla podemos ver los mínimos, máximos, media de créditos y número de centros que tiene el número mínimo de créditos establecidos en el Real Decreto.

Materia	Min	Max	Media	Nº centros mínimo ECTS RD	ECTS Mínimos RD
Cultura, pensamiento e historia	12	18	14	6	12
Lenguajes y técnica de la música	12	48	21	2	12
Instrumento/Voz	30	80	41	1	30
Formación instrumental complementaria	19	46	24	0	12
Música de conjunto	6	18	11	1	6
Fundamentos de pedagogía	18	30	20	10	18
Técnica de dirección	6	18	7	8	6
Tecnología musical	6	12	7	7	6
Didáctica de la educación musical	12	48	23	1	12
Organización educativa	12	15	13	10	12
Trabajo fin de estudios	6	15	8	5	6

Fig. 38 Distribución de los ECTS por materias en los planes de estudios de la especialidad de Pedagogía en los centros superiores de música en España. Elaboración propia.

En las materias de formación básica “Cultura, pensamiento e historia” y “Lenguajes y técnica de la música”, el número mínimo de créditos ofertados es de 12, los mismos que se plantean en el Real Decreto. Sin embargo el número de créditos máximos desarrollados varía de un caso a otro. En la primera de ellas, el máximo es 18 y la media de 14, por lo que se mantiene más cercano al mínimo, mientras que en la segunda materia el máximo presentado es en 48 y la media 21, así que el número de horas de trabajo sobre esta materia de manera general es superior.

En las materias más relacionadas con la interpretación instrumental (“Instrumento/Voz”, “Formación instrumental complementaria” y “Música de conjunto”) nos encontramos con amplias diferencias entre mínimos y máximos debido a los diferentes enfoques que se dan en los planes de estudios, algunos muy centrados en la didáctica del instrumento (con una alta carga de materias relacionadas con la interpretación) y otros más enfocados a la pedagogía general o del lenguaje musical. Esto mismo ocurre con la materia “Didáctica de la educación musical”.

La introducción de la “Tecnología musical” como materia resulta ser un cambio respecto a los planes de estudio incluidos en la LOGSE, en este caso

el número de ECTS mínimos es de 6 y la media que nos encontramos es de 7 con un máximo de 12. Esto nos muestra que el desarrollo de las nuevas tecnologías dentro de la estructura del plan de estudios todavía no tiene la repercusión que tiene en la sociedad.

Es destacable que las asignaturas más directamente relacionadas con las competencias didáctico-pedagógicas ocupen según mínimos únicamente el 17,5% de los créditos del plan de estudios y que la media de ECTS utilizados en su desarrollo se mantiene muy cercana al mínimo propuesto (aunque en el caso de la didáctica aumente un poco más). Lo que nos hace concluir que en general esta especialidad se encuentra muy enfocada al desarrollo de la función docente tanto de los diferentes instrumentos como de lenguaje musical y otras disciplinas relacionadas. Esto también se puede corroborar con la importancia dada a las prácticas, que en la mayoría de los casos son una asignatura independiente y en casos concretos se han añadido como materia. Esto está en consonancia con lo descrito en el perfil del pedagogo, ya que en el Real Decreto se menciona que llevará a cabo su actividad en centros educativos de diversa naturaleza. Si bien, es cierto, que en ningún momento se habla de un perfil de profesor como tal, por lo que, desde nuestro punto de vista resulta una visión sesgada de todas las labores que podría realizar y aportar un pedagogo a los centros de educación musical.

Las materias adicionales que se especifican en los distintos planes de estudios son:

- Composición e instrumentación
- Escena/Cuerpo
- Expresión corporal y danza
- Formación laboral
- Gestión económica y Legislación
- Gestión y legislación
- Idiomas
- Itinerario
- Metodología
- Métodos y fuentes para la investigación

- Prácticas externas
- Propias de la región de Murcia

Como vemos, además de los grupos de materias que se contemplan en otras especialidades, en este caso los centros han necesitado incluir materias relacionadas con la expresión corporal (“Expresión corporal y danza”, “Escena/Cuerpo”) y prácticas externas.

Para concluir, podemos decir que el diseño que realizan los centros superiores del plan de estudios de la especialidad de Pedagogía es adecuado tanto a las materias establecidas en el Real Decreto 631/2010 como al perfil establecido, prestando una especial atención a la visión didáctica del pedagogo.

Producción

La especialidad de Producción se imparte en 3 centros superiores: Jaén, ESMUC y Taller de Musics. En la figura 39 se pueden ver los créditos asignados a cada materia según el centro.

En las materias del plan de estudios del conservatorio de Jaén se incluye la materia "Prácticas" desarrollada en dos asignaturas.

En Cataluña, tenemos dos centros que ofertan la especialidad de Producción. ESMUC de Barcelona, incluye además de las materias del Real Decreto: "Entornos de la gestión cultural" y "Prácticas".

En el plan de estudios del Taller de Musics no se indican las materias, pero hacemos analogía con ESMUC. En la versión consultada, en su página web para esta investigación, en 3º curso los ECTS no suman 60 ECTS, y el plan de estudios tiene en total 239 ECTS.

En la figura 40 podemos ver la importancia que se da a cada una de las materias en los planes de estudios:

Como podemos ver en la tabla de la figura 40, las materias "Cultura, pensamiento e historia", "Formación instrumental complementaria" y "Tecnología musical" mantienen su media muy cercana a los mínimos exigidos por el Real Decreto. Las materias que más créditos tienen, y por lo tanto tienen más peso dentro del plan de estudios, son "Producción", "Comunicación, promoción y representación" y "Gestión económica" lo que tiene sentido y relación con el perfil profesional que necesita la especialidad.

Las materias que se añaden a la especialidad de Producción además de las incluidas en el Real Decreto son:

- "Entornos de la gestión cultural"
- "Prácticas"

Como conclusión final, podemos decir que los planes de estudios de las especialidades desarrolladas en los centros cumplen con los mínimos exigidos en el Real Decreto y cubren las características del perfil profesional.

Centro	Provincia	Cultura	Lenguajes	Formación instrumental complementaria	Música de conjunto	Producción	Comunicación, promoción y representación	Tecnología musical	Legislación	Gestión económica	Trabajo de fin de estudios	Prácticas	Entornos de la gestión cultural	Obligatorias	Oprativa	Total
Mínimo		12	12	12	6	18	18	18	12	18	6					
Conservatorio Superior de Música	Jaen	12	12	18	6	24	30	20	24	30	10	16		202	38	240
ESMUC	Barcelona	16	14	12	6	21	19	18	12	23	10	52	20	223	17	240
Taller de musicas	Barcelona	18	24	12	8	20	25	18	12	18	10	40	20	225	14	239

Fig. 39. Créditos ECTS por materias contenidos en los planes de estudio de Producción de los centros superiores de música. Elaboración propia

Materia	Min	Max	Nº centros mínimo ECTS RD	ECTS Mínimos RD
Cultura, pensamiento e historia	12	18	1	12
Lenguajes y técnica de la música	12	24	1	12
Formación instrumental complementaria	12	18	2	12
Música de conjunto	6	8	2	6
Producción	20	24	0	18
Comunicación, promoción y representación	19	30	0	18
Tecnología musical	18	20	2	18
Legislación	12	24	2	12
Gestión económica	18	30	1	12
Trabajo de fin de estudios	16	10	0	6

Fig. 40. Distribución de los ECTS por materias en los planes de estudios de la especialidad de Producción en los centros superiores de música en España. Elaboración propia.

Sonología

Dos centros imparten la especialidad de Sonología, en el momento en el que realizamos esta investigación en España (ESMUC y Katalina Grusca en Madrid). En el Anexo 3 se pueden ver los planes de estudio de esta especialidad. Tal y como se puede observar en la figura 41 de la página siguiente:

En la ESMUC se añaden tres materias adicionales a las del Real Decreto "Tecnología musical", "Teoría e historia" y "Prácticas"

En el plan de estudios propuesto por la comunidad de la Madrid (utilizado en Katalina Grusca), la materia "Lenguajes y técnica de la música" se incluye en las materias de la formación básica, y obligatorias de especialidad. La asignatura "Educación auditiva", en el primer y segundo nivel, se encuentra como formación básica y en el tercer y cuarto se sitúa en obligatorias de especialidad. Las materias "Producción y gestión" y "Percepción crítica" no tienen los créditos mínimos exigidos en el Real Decreto.

En la tabla de la figura 42 podemos ver la importancia que se da a cada una de las materias en los planes de estudios.

Como podemos observar en la tabla, en dos de las materias no se llega a los mínimos marcados por el Real Decreto: "Producción y gestión" y "Percepción crítica" mientras que, sí se le da una gran importancia a la materia "Tecnología aplicada", esto tiene sentido dentro del perfil del titulado y las competencias propuestas.

Las materias que los centros han necesitado añadir a la hora de la elaboración de su diseño propio de plan de estudios han sido:

- Prácticas
- Tecnología musical
- Teoría e historia

Nos sorprende la inclusión de la materia "Tecnología musical" de manera separada a las "Tecnología aplicadas" ya que a primera vista puede parecer que esta segunda corresponda a un campo de conocimiento más amplio,

Centro	Provincia	Cultura	Lenguajes	Formación instrumental complementaria	Música de conjunto	Tecnologías aplicadas	Formación técnica específica	Producción y gestión	Acústica	Percepción crítica	Tecnología musical	Teoría e historia	Prácticas	TFE	OBIG	OP	Total
Mínimos		12	12	12	6	30	24	12	12	6							
ESMUC	Barcelona	16	14	18	10	44	35	13	16	6	10	17	16	10	225	15	240
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	15	36	13	6	82	36	6	13	6				6	219	21	240

Fig. 41. Créditos ECTS por materias contenidos en los planes de estudio de Sonología de los centros superiores de música. Elaboración propia.

Materia	Min	Max	Media	Nº centros mínimo ECTS RD	ECTS Mínimos RD
Cultura, pensamiento e historia	15	16	15	0	12
Lenguajes y técnica de la música	14	36	20	0	12
Formación instrumental complementaria	13	18	15	0	12
Música de conjunto	6	10	8	1	6
Tecnologías aplicadas	44	82	57	0	30
Formación técnica específica	35	36	35	0	24
Producción y gestión	6	13	8	0	12
Acústica	13	16	14	0	12
Percepción crítica	6	6	6	2	12
Trabajo fin de estudios	6	10	8	1	6

Fig. 42 Distribución de los ECTS por materias en los planes de estudios de la especialidad de Sonología en los centros superiores de música en España. Elaboración propia.

pero en la ESMUC no lo han interpretado de esta manera y han propuesto una diferenciación.

Como conclusión podemos decir que, en general, los planes de estudio para la especialidad de Sonología siguen las pautas del Real Decreto y a través del desarrollo de sus materias permitir adquirir las competencias propuestas a los titulados.

Flamenco

A primera vista la especialidad de Flamenco se imparte en dos centros, conservatorio superior de Córdoba con los itinerarios de Flamencología y Guitarra flamenca y Taller de musics. Si nos fijamos con detenimiento, en Taller de musics se oferta Flamenco como itinerario dentro de la especialidad de Interpretación, por lo que para hacer nuestra comparación teniendo en cuenta las materias la situaremos en la especialidad de Interpretación ya que no son comparables sobre materias.

En el Anexo 3 se pueden observar los planes de estudio que se ofertan en el conservatorio de Córdoba. Además, de las materias planteadas en el Real Decreto se incorporan:

- Notación, transcripción e interpretación de documentos musicales
- Teoría, Bases históricas y culturales del flamenco.
- En el itinerario de flamencología: Prácticas externas

En la tabla de la figura 43, en la que se muestra la distribución de créditos por materias, se puede ver cómo en la materia "Formación instrumental complementaria" no se llega en ambos itinerarios al mínimo propuesto por el Real Decreto y tampoco en la materia "Música de cámara" del itinerario Flamencología. Estos créditos parecen estar desviados a la creación de las nuevas materias que hemos nombrado anteriormente. Esto nos sorprende ya que el Real Decreto de la especialidad de Flamenco es de reciente creación y, como tal, únicamente se imparte en este conservatorio.

Centro	Itinerario	Cultura	Lenguajes	Interpretación/Investigación	Formación instrumental complementaria	Música de conjunto	Tecnología	Teoría musical del Flamenco	Trabajo de fin de estudios	Notación, transcripción e interpretación de documentos musicales	Teoría, bases históricas y culturales del Flamenco	Prácticas externas de Flamencología	Obligatorias	Opcativa	Total
Mínimos		12	12	66	24	12	6	12	6						
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Flamencología	12	12	79	23	6	6	12	10	12	34	10	216	24	240
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Guitarra flamenca	12	12	84	19	38	6	12	10	12	11		216	24	240
Taller de music															

Fig. 43. Créditos ECTS por materias contenidos en los planes de estudio de Flamenco de los centros superiores de música. Elaboración propia

Interpretación

Hemos dejado para el final el estudio de los ECTS por materias de la especialidad de Interpretación ya que debido al gran número de instrumentos e itinerarios que se imparten dentro de esta especialidad, la condensación de los resultados tal y como hemos hecho en el resto de especialidades no nos ha resultado muy práctica. Por esto, para la presentación de los datos hemos optado por otra vía diferente al resto de especialidades.

En el Anexo 3 de esta investigación además de los planes de estudios desglosados en función del instrumento, familia de instrumentos o ámbito especificado se pueden ver los datos obtenidos en estas mismas categorías.

Los planes de estudio de los conservatorios superiores además de las materias planteadas en el Real Decreto también incorporan las siguientes materias:

- Asignaturas propias de la región de Murcia
- Composición e instrumentación
- Cuerpo/escena
- Cultura, pensamiento e historia específicos
- Didáctica de la educación musical
- Formación general complementaria
- Formación laboral
- Fundamentos de pedagogía
- Gestión económica y Legislación
- Gestión y legislación
- Idiomas
- Lenguajes y técnica de la música
- Metodología
- Métodos y fuentes para la investigación
- Pedagogía y didáctica
- Prácticas
- Técnicas de dirección
- Tecnología musical
- Teoría e historia

Si las agrupamos por ámbitos de conocimiento podemos obtener la siguiente clasificación de materias:

- Relacionadas con la didáctica: Didáctica de la educación musical, Pedagogía y didáctica, Fundamentos de Pedagogía
- Relacionadas con la investigación: Métodos y fuentes para la investigación y Metodología
- Relacionadas con las competencias laborales: Formación laboral, Gestión económica y legislación, Gestión y legislación
- Relacionadas con ampliación de conocimientos técnicos relacionados con la especialidad: Teoría e historia, Formación general complementaria. Como en otras especialidades, esto se debe a que algunos de los campos en los que se debe profundizar se incluyen dentro de la formación básica y como ya hemos explicado antes cada centro ha optado por una interpretación diferente en su desarrollo.
- Otros: Idiomas, prácticas.

Según esto, podemos concluir que para realizar los planes de estudio de Interpretación de manera general, estas materias, en mayor o menor medida, han sido necesarias dado el perfil y las competencias exigidas.

Para finalizar, podemos decir que los planes de estudio de la especialidad de Interpretación, independientemente del instrumento, ámbito o modalidad elegidos, están diseñados partiendo de los mínimos exigidos en el RD 631/2010 y complementados con otras materias relacionadas con la investigación, la didáctica, las competencias laborales, la ampliación de la formación técnica o los idiomas. Para, de esta manera, lograr que sus titulados cumplan el perfil profesional y las competencias necesarias para el grado de especialización requerido para el título superior de música.

3.5.3. Estudios de posgrado

En los últimos años, sobre todo, a partir de la puesta en marcha de la LOE, se han ido incorporando los estudios de posgrado dentro de las enseñanzas superiores artísticas. El camino del máster en EEAA no ha sido el único utilizado ya que la vía para la implantación ha sido muy diversa. Desde algunos centros, se ha optado por una colaboración con universidades del entorno, ofertando junto a ellas másteres universitarios. Otros han optado por los másteres en enseñanzas artísticas (aumentando su oferta cada curso). E incluyendo algunos centros la oferta de títulos propios de posgrado.

A estas tres modalidades podemos añadir una cuarta en la que los centros ofertan cursos de perfeccionamiento o actualización, pero no siempre están dirigidos a titulados, sino que también se dirigen a estudiantes de titulaciones superiores o incluso en algunos casos a estudiantes de grado medio. No obstante, esta última opción no podemos considerarla de posgrado desde un punto de vista estricto.

Si avanzamos al siguiente nivel, posgrado-Máster, en la figura 44 podemos ver los másteres en enseñanzas artísticas (oficiales) que se ofertan en los distintos centros y con qué especialidades o disciplinas están relacionados.

Tal y como observaba Zaldivar (2008) y se especifica en las diferentes directrices europeas a lo largo de los años (*Tuning*, descriptores de Dublín, etc.) se observa una especialización en la oferta que no se limita al desarrollo técnico del instrumento sino que vemos un trabajo definido en ámbitos como son la orquesta, la música de cámara, etc.

Máster en EEAA	Centro	Provincia	CCAA
Interpretación e investigación de la Música	Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla"	Alicante	Comunidad Valenciana
Interpretación musical e investigación aplicada	Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	Comunidad Valenciana
Interpretación musical e investigación performativa	Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Comunidad Valenciana
Interpretación operística	Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Comunidad Valenciana
Interpretación solista	Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Madrid
Composición electroacústica	Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Madrid
Composición para medios audiovisuales	Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Madrid
Composición instrumental contemporánea	Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Madrid
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	Murcia	Región de Murcia

Fig. 44. Oferta de máster de enseñanzas artísticas oficiales en el curso 2014-15. Elaboración propia

Centro	Población	Provincia	Comunidad	Máster universitario	Máster EEAA	Título propio	Otros Cursos
Conservatorio Superior de Música de Córdoba	Córdoba	Córdoba	Andalucía	0	0	0	7 Perfeccionamiento (grado medio, superior, posgrado)
Real Conservatorio de Música de Granada	Granada	Granada	Andalucía	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música	Jaen	Jaen	Andalucía	0	0	0	9 Ciclo Perfeccionamiento (col universidad internacional de andalucia)
Conservatorio Superior de Música de Málaga	Málaga	Málaga	Andalucía	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Sevilla	Sevilla	Sevilla	Andalucía	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	Zaragoza	Aragón	0	0	8	0
Conservatorio Superior de Música de Canarias			Canarias	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete	Albacete	Castilla La Mancha	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	Salamanca	Castilla y León	0	0	0	0
ESMUC	Barcelona	Barcelona	Cataluña	9	0	4	Formación continua
Conservatori Liceu	Barcelona	Barcelona	Cataluña	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla"	Alicante	Alicante	Comunidad Valenciana	0	1	0	0
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	Castellón	Comunidad Valenciana	0	1	0	0
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Valencia	Comunidad Valenciana	0	2	0	0
Conservatorio Superior de Música de Badajoz	Badajoz	Badajoz	Extremadura	0	0	0	2 Perfeccionamiento (superior y posgrado)
Conservatorio A Coruña	La Coruña	La Coruña	Galicia	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Vigo	Vigo	Pontevedra	Galicia	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mallorca	Illes Balears	Illes Balears	0	0	0	0
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	1	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	Navarra	Navarra	0	0	0	0
Musikene	San Sebastian	Gipuzkoa	País Vasco	0	0	51	0
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Oviedo	Asturias	Principado de Asturias	0	0	0	0
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	Murcia	Región de Murcia	1	0	0	0
Taller de musics	Barcelona	Barcelona	Cataluña	0	0	0	0
Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"	Madrid	Madrid	Madrid	0	4	0	0
Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical	Madrid	Madrid	Madrid	0	0	0	0
Escuela Superior de Canto de Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	0	0	0	0
Total				11	8	63	18

Fig. 45. Relación de los CSM en función de la oferta de estudios de posgrado. Datos Julio-2014. Elaboración propia

Tal y como podemos ver en la tabla de la figura 45 son tres centros los que ofertan en colaboración con las universidades, estudios de máster universitario. Esta oferta asciende a 11 cursos. Mientras que los ocho másteres en enseñanzas artísticas que se ofertan en 4 centros. Son tres los centros que ofertan títulos de posgrado propios (63 cursos).

Del total del másteres oficiales (19), los másteres universitarios suponen el 57,9 % de los cursos ofertados, y los de EEAA un 42,1%. Creemos, teniendo en cuenta la realidad educativa actual, que el número de máster en EEAA aumentará, aunque la vía de la colaboración con universidades no creemos que vaya a decaer debido al interés mutuo por este tipo de estudios.

El caso de los títulos propios resulta ser una opción a la hora de cubrir ciertas necesidades de los titulados y de la comunidad musical sin tener que cumplir todos los requisitos necesarios para un máster homologado.

Con la información que tenemos, únicamente podemos mostrar los estudios que se ofertan ya que no podemos asegurar que se lleguen a impartir y a cubrir todas sus plazas.

3.6. Estructura de gobierno y organigrama de los centros

Debido a las características singulares de cada centro, entre otras, la historia, titularidad, número de profesores, alumnado o la oferta educativa, la estructura organizativa, de gestión y su organigrama varía mucho de unos centros a otros. A continuación vamos a describir las estructuras de cada centro buscando los puntos en los convergen y divergen.

Vamos a comenzar con los órganos colegiados, con el **equipo directivo** relacionado con la actividad académica.

Esta puntualización es importante ya que los centros privados o fundaciones habitualmente tienen un órgano colectivo que dirige la gestión. Por lo que, el órgano colectivo que podemos comparar en todos los centros es el equipo directivo o junta directiva (en función del Reglamento orgánico o de las funciones de cada centro).

Como podemos observar en la figura 46, nos encontramos con 10 centros con equipos de estructura tradicional (Director, Jefe de estudios, Secretario) un 43,47% del total. Con cuatro miembros dentro de la directiva nos encontramos con 8 centros (34,78%). Con cinco miembros nos encontramos 3 centros, con seis y siete miembros 1 centro cada uno. La estructura y la división del equipo en los centros con más de tres miembros están basadas en la estructura tradicional y añade a estos cargos, bien vice-direcciones o bien jefes de estudios. A la hora de atribuir funciones nos gustaría destacar la división que se realiza en los jefes de estudio o subdirectores tanto en el conservatorio de Zaragoza como en Musikene dividiendo por un lado las funciones organizativas y por otro lado las académicas, esto también se realiza en otros centros, pero no queda constancia en el título del cargo.

En este órgano colectivo, podemos reseñar como órganos unipersonales, Director, Jefe de estudios, Secretario académico. Además, de los ya mencionados.

El siguiente órgano colectivo que vamos a describir es el **departamento**. Tal y como se puede ver en la fig. 47, el número de departamentos varía bastante de un centro a otro, y en principio no parece dependiente del número de profesores que tenga el centro. La media es de 7,95 es decir 8

departamentos por centro, el mínimo es 3 (Islas Baleares) y el máximo es 15 (A Coruña).

Centro	Población	CCAA	Nº Miembros	Equipo directivo
Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco"	Córdoba	Andalucía	3	Director, Jefe de estudios, Secretario
Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo	Sevilla	Andalucía	3	Director, Jefe de estudios, Secretaria
Conservatorio Superior de Música	Málaga	Andalucía	3	Director, Jefe de estudios, Secretario
Conservatorio Superior de Música de Jaén	Jaén	Andalucía	3	Equipo directivo
Real Conservatorio de Música "Victoria Eugenia"	Granada	Andalucía	4	Director, Jefe de estudios, Secretario, Actividades artísticas
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	Aragón	4	Director, Secretario académico, Jefe de estudios académico, Jefe de estudios organización
Conservatorio superior de música de Canarias	Las Palmas de Gran	Canarias	6	Director, VicDirc, Jefes de estudio (2), Secretario académico, Secretario adjunto
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete	Castilla La Mancha	3	Director, jefe de estudios, secretario
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	Castilla y León	5	Director, JE, JE Adjunto, JD Adjunto, Secretario
ESMUC	Barcelona	Cataluña	4	Dirc, Jefe de estudios, secretario académico, Invest, Innovación y formación
Conservatori Liceu	Barcelona	Cataluña	3	Equipo directivo
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	Comunidad de Madrid	7	Dirc, Vict, Jefe de estudios (3), Administrador, Secretario académico
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	Comunidad Valenciana	4	Director, Vicedirector, Jefe de estudios, Secretario
Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla"	Alicante	Comunidad Valenciana	4	Director, Vicedirector, Jefe de estudios, Secretario
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Comunidad Valenciana	5	Director, Vicedirector, Jefe de estudios (2), Secretario
Conservatorio Superior de Música "Bonifacio Gil"	Badajoz	Extremadura	3	Directora, Jefe de estudios, Secretario
Conservatorio Superior de Música Da Coruña	A Coruña	Galicia	4	Director, Vicedirector, Jefe de estudios, Secretario
Centro Superior de Música de Vigo	Vigo	Galicia	4	Director, Vicedirector, Jefe de estudios, Secretario académico
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mallorca	Illes Balears	3	Director académico, jefe de estudios, secretario académico
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	Navarra	3	Director, Jefe de estudios, Secretario
Musikene	San Sebastian	País Vasco	4	Director académico, Subdirector de planificación docente, Subdirector de relaciones externas, secretario académico
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torro"	Oviedo	Principado de Asturias	3	Director, Secretario, Jefe de estudios
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	Región de Murcia	5	Director, Vicedirector, Jefe de estudios (2), Secretario.

Fig. 46. Formación de los equipos de dirección académica de los centros superiores de música. Elaboración propia.

Centro	Población	CCAA	Nº	Departamentos
Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco"	Córdoba	Andalucía	8	Composición, Cuerda-Arco, Cuerda pulsada, Musicología, Tecla, Viento-Perkusión, Extensión cultural y promoción artística, Programa Erasmus
Real Conservatorio de Música "Victoria Eugenia"	Granada	Andalucía	8	Composición y Dirección de orquesta (16), Cuerda pulsada(4), Cuerda-Arco(9), Musicología(2), Tecla(24), Perkusión-Viento (19), Pedagogía (9).
Conservatorio Superior de Música de Jaén	Jaén	Andalucía	5	Cuerda, Viento madera, Metal y Perkusión, Piano, Pedagogía y nuevas tecnologías
Conservatorio Superior de Música	Málaga	Andalucía	8	Cuerda/Arco (14), Cuerda pulsada/Arpa (6), Didáctica de la música/Canto (13), Dirección y composición (17), Musicología (3), Tecla (12), Viento/perkusión (20), Actividades culturales y extraescolares (1)
Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo	Sevilla	Andalucía	8	Composición (19), cuerda-frotada (12), cuerda pulsada-Canto (8), Música antigua (extraoficial)
Conservatorio Superior de Música de Aragón	Zaragoza	Aragón	8	Agrupaciones instrumentales, Composición y teóricas, Cuerda, Formación básica y complementaria, Música antigua, Perkusión, Acordeón y optativas, Piano, Viento
Conservatorio superior de música de Canarias	Las Palmas de Gran Canaria /Santa Cruz de Tenerife	Canarias	10	Composición, Pedagogía musical, Musicología y Humanidades, Canto y Pedagogía del canto, Instrumentos de tecla y conjuntos, Pedagogía de los instrumentos de Tecla y conjuntos, Instrumentos de cuerda y Guitarra, Pedagogía de los instrumentos de cuerda y Guitarra, Pedagogía de los instrumentos de viento y perkusión, Instrumentos de viento y perkusión.
Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Albacete	Castilla La Mancha	5	Piano, Cuerda, Viento-metal y perkusión, Viento-madera, Teoría, Composición y orquesta
Conservatorio Superior de Música de Salamanca	Salamanca	Castilla y León	11	Int orquestal: Cuerda, Viento-madera, Viento metal-Perkusión. Int. no orquestal: Piano y guitarra, Canto, Música antigua. Espec no intep: Musicología y etonomusic
ESMUC	Barcelona	Cataluña	10	Música clásica y contemporánea (orquestal), Música clásica y contemporánea (no orquestal), Música antigua, Jazz y música moderna, Música tradicional, Pedagogía, Musicología, Teoría, composición y dirección, Sonología, Producción y gestión
Conservatori Liceu	Barcelona	Cataluña	5	Instrumentos orquestales de la música antigua y contemporánea, Piano e instrumentos de teclado, Canto, Instrumentos del Jazz y la Música Moderna, Composición
Real Conservatorio de Música de Madrid	Madrid	Comunidad de Madrid	11	Composición y Teoría de la música, Cuerda, Tecla, Viento-madera, Viento-Metal-Perkusión, Musicología, Pedagogía, Conjuntos, Música Antigua, Repertorio con Piano, Piano complementario
Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla"	Alicante	Comunidad Valenciana	6	Instrumentos polifónicos, instrumentos cuerda, instrumentos viento-madera, instrumentos viento metal-perkusión, Composición, canto, dirección, Pedagogía y musicología
Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí"	Castellón	Comunidad Valenciana	8	Cámara, Composición, Cuerda, Música Antigua, Pedagogía, Piano, Viento madera, Viento metal
Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo"	Valencia	Comunidad Valenciana	6	Arco (15), Composición, Canto, Dirección (18), Instrumentos polifónicos(18), Pedagogía y musicología (14); Viento madera (17), Viento metal, perkusión y jazz (18)
Conservatorio Superior de Música "Bonifacio Gil"	Badajoz	Extremadura	4	Composición, canto y asignaturas teórico-prácticas (13), Cerda (10), Tecla (8), Viento-perkusión (12)
Conservatorio Superior de Música Da Coruña	A Coruña	Galicia	15	Acordeón, Canto, Composición, Cuerda, Guitarra, Jazz, Musicología, Orquesta, Pedagogía, Perkusión, Piano, Piano acompañante, Procedimientos auditivos e instrumentales, Viento madera, Viento metal
Centro Superior de Música de Vigo	Vigo	Galicia	14	Pedagogía, Instrumentos de música tradicional y popular, Composición, Canto Composición, Cuerda frotada, Guitarra, Musicología, Orquesta, Perkusión, Piano, Piano acompañante, Procedimientos auditivos e instrumentales, Viento madera, Viento metal
Conservatorio Superior de Música de Illes Balears	Palma de Mallorca	Illes Balears	3	
Conservatorio Superior de Música de Navarra	Pamplona	Navarra	9	Canto, Composición, Cuerda, Jazz, Musicología, Agrupaciones, Teclado, Viento y Perkusión, Pedagogía
Musikene	San Sebastian	País Vasco	6	Análisis, composición, dirección y tecnologías, Instrumentos de cuerda, Instrumentos de Teclado y Canto, Instrumentos de Viento y Perkusión, Jazz, Pedagogía, cultura, pensamiento y técnicas corporales
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"	Oviedo	Principado de Asturias	7	Canto y Conjuntos, Composición y Teoría de la Música, Improvisación y Acompañamiento, Instrumentos de Cuerda, Instrumentos de Tecla, Instrumentos de Viento Madera y Instrumentos de Viento Metal y perkusión, Promoción artística
Conservatorio Superior de Música de Murcia	Murcia	Región de Murcia	10	Composición, Cuerda, Cuerda pulsada, Dirección, Perkusión e improvisación, Música antigua y música de cámara, Musicología, Pedagogía y canto, Piano, Viento madera, Viento metal

Fig. 47. Formación de los departamentos de los centros superiores de música. Elaboración propia.

La naturaleza de los departamentos está relacionada con las especialidades que se ofertan y los instrumentos que se ofertan en ella, por lo que el número de departamentos depende directamente del número y tipología de especialidades e itinerarios o instrumentos ofertados. Esta división tiene sentido ya que, la naturaleza común de algunos instrumentos en cuanto a participación en agrupaciones y repertorio hace que sea muy necesario agruparlas a la hora de la organización y coordinación de actividades. Algunos instrumentos o especialidades que no son tan afines tienden a agruparse para facilitar la organización y el agrupamiento del profesorado. Por ejemplo, la Composición, Dirección y algunas asignaturas teóricas es una agrupación muy común, como se ve en la figura 47.

El jefe o director de departamento es el órgano unipersonal encargado de los departamentos. En algunos casos, vemos que existe un órgano de reunión y coordinación interdepartamental (junta de departamentos).

En el "organigrama" incluido en los formularios de recogida de datos (Anexo 1), podemos ver otros órganos colectivos y unipersonales de los diferentes centros. Como órganos colectivos podemos destacar el claustro y el consejo escolar y como órganos unipersonales los coordinadores, entre los que destacan extensión cultural, programas internacionales-Erasmus o posgrados.

Resulta significativo que salvo en un número muy reducido de casos, el PAS (Personal de Administración y Servicios) únicamente está presente en su representación en el consejo de centro. En general, no se presenta una estructura dentro del mismo o sus funciones dentro de otros órganos colegiados.

3.7. Servicios

A continuación vamos a describir los servicios que hemos recogido tras la extracción de los datos presentes en el Anexo 1. Así los centros superiores de música ofrecen los siguientes servicios:

- Cursos del título superior de música y de posgrado
- Conciertos, talleres, cursos, jornadas, *Masterclasses*, ciclos, concursos, *Jam sessions*
- Movilidad en programas internacionales (Erasmus)
- Aulas de estudio
- Estudio de grabación
- Tutorías
- Asociación de alumnos
- Becas
- Agrupación de antiguos alumnos
- Revista (en papel o digital)
- Proyectos de investigación. Participación en archivos
- Discográfica
- Editora
- Aula virtual (moodle)
- Portal interno virtual. Intranet.
- Secretaría virtual
- Canal youtube con visionado de cursos/*masterclasses*
- Página web. (Información, FAQs,..)
- Proyecto Plumier (NNTT)
- Tienda
- Alquiler de espacios
- Fotocopiadora, ordenadores, cafetería
- Servicios de gestión (producción, recursos humanos, recursos económicos, informática, mantenimiento y servicios generales)
- Información y orientación profesional

3.8. Procesos clave

A continuación vamos a resumir los procesos clave y la documentación más significativa que a través de nuestra recogida de datos hemos conseguido (Anexo 1).

En la mayoría de los casos, al tener únicamente acceso a la documentación pública de los centros, quizá existan procesos y documentos a los que nosotros no hemos tenido alcance. Aún así todo, como mostramos una visión general (todos los centros) y no individual por cada centro, obtenemos una muestra de cuáles son sus procesos y la documentación necesarios para la organización y la gestión de los centros superiores de música de una manera que creemos que es bastante real.

Vamos a definir proceso, como el conjunto de tareas, acciones o prácticas relacionados entre sí en los que se compartimenta la gestión y/u organización de un centro educativo para lograr los objetivos del mismo.

Teniendo en cuenta esta definición vamos a agrupar las tareas, acciones o prácticas más significativas en torno a los procesos. La información individual de cada centro puede consultarse en el Anexo 1.

Captación del alumnado:

- Jornadas de puertas abiertas
- Clases de orientación (previas al ingreso)
- Simulacro de pruebas de acceso

Acceso:

- Pruebas de acceso
- Acceso de los exámenes de otros cursos

Organización del currículum:

- Asistencia a clase
- Trabajos de investigación. AAD (actividad académica dirigida).
- Proyectos orquestales
- Evaluación (criterios...)
- Exámenes de fin de estudios
- Horarios

Gestión del currículum:

- Equivalencias LOGSE-LOE (cambio de plan de estudios)
- Matriculación (instrucciones, automatrícula, on-line)
- Traslados de expedientes

- Reconocimiento y transferencia de créditos
- Calificaciones (criterios, reclamaciones, pérdida de evaluación...)
- Premio extraordinario
- Solicitud del título
- Tasas
- Seguro escolar
- Horarios
- Ocupación de espacios (estudio, clases, auditorio,...)
- Cronogramas y plazos
- Petición de material
- Parque de instrumentos
- Audiovisuales (estudio de grabación, estudio de audiovisuales y su material)

Actividades complementarias al currículum:

- Cursos/jornadas/Conferencias
- *Masterclasses*
- Conciertos/Audiciones
- Proyectos orquestales. (Dependiendo del centro se encuentra dentro del currículum)
- Prácticas en orquestales/festivales.

Trabajo colaborativo de profesorado EVAGD

Selección y contratación del profesorado.

Información y orientación profesional.

3.9. Documentación clave

En el siguiente listado podemos ver la documentación más significativa obtenida tras la recogida de los datos contenidos en el Anexo 1, y como se puede observar está completamente relacionada con los procesos anteriores:

- Plan estratégico
- Plan de centro
- Reglamento orgánico/funciones. ROF
- Guía informativa, libro del alumno-profesor
- Planes de estudio
- Programaciones/Guías docentes
- Plan de plurilingüismo
- Plan de convivencia. Derechos y deberes del alumnado
- Plan de autoprotección
- Reglamento de la biblioteca
- Normativa propia (resoluciones, circulares,...)
- Documentos laborales del profesorado.
- Normativa de asistencia a clase
- Guía de procedimientos
- Documentos de calendarios y plazos

3.10. Síntesis

Todos estos datos nos permiten ahora tener una visión mucho más completa de cuáles son las características más significativas de los centros superiores de música y de cómo se lleva a cabo su organización y gestión. Hemos diseñado un formulario de recogida de información clave de los centros y lo hemos contrastado con los centros que han querido hacernos una devolución del mismo.

En este apartado hemos presentado y analizado las características más significativas de los centros superiores de música, hemos comenzado analizando los antecedentes de los mismos y hemos presentado una descripción general a través de un análisis por comunidades autónomas, localización geográfica, titularidad, año de creación, una descripción y número de miembros de las comunidades educativas.

Con todos estos datos podemos concluir que la mayoría de los centros superiores de música en España son de titularidad pública con un tamaño medio que abarca entre los 75-100 (83) profesores y los 300 (330) alumnos y 9 del Personal de Administración y Servicios.(Fig. 19)

En estos centros superiores de música se imparten estudios de título superior y de posgrado. Los estudios de título superior se estructuran en especialidades y dentro de estas, en función del centro, se desglosan ámbitos, itinerarios y modalidades. En todos los centros se ofertan como mínimo las especialidades de Interpretación y otras dos más de las incluidas en el R.D. 631/2010. Todos los centros en la especialidad de Interpretación ofertan los itinerarios de instrumentos sinfónicos y piano (Fig. 20), a partir de aquí cada centro crea su propia oferta de especialidades e itinerarios que le permiten mostrar su filosofía.

Para estudiar la oferta educativa que se realiza en las diferentes especialidades hemos realizado un estudio sobre los planes de estudio de cada centro y de las especialidades que se realizan a través de las competencias, los perfiles y las materias. En los Anexos 2 y 3 se incluyen todos los datos que hemos recogido.

Los estudios de posgrado se encuentran en un momento de expansión ya que en el curso 2013-2014 se ha completado la primera promoción de alumnos de título superior LOE, y esto hace que se haya empezado a

desarrollar una oferta adecuada a los nuevos titulados, partiendo de las posibilidades que permite el desarrollo normativo. Los centros optan por varias vías a la hora de estructurar esta oferta. Así, se observa (Fig. 45) cómo se realizan convenios con las universidades para la realización de másteres universitarios, se desarrollan másteres artísticos o bien cursos de perfeccionamiento que dan lugar a títulos propios.

A lo largo del apartado también hemos recogido información sobre las estructuras de gobierno y el organigrama de los centros (Fig. 46 y 47). Como estructuras más significativas destacamos la junta directiva (que en función del centro tiene más o menos miembros) y los departamentos. Los organigramas de los centros son muy diversos teniendo en cuenta que aunque las estructuras poseen unos órganos unipersonales y colectivos bastante similares, las uniones entre los mismos y el papel que cumple el PAS y el alumnado dentro de la estructura hace que se vean diferentes tipos de centro.

A través de la recogida de información en torno a los servicios, los procesos clave y la documentación clave hemos querido mostrar gran parte de la organización y la gestión de los centros, así como las inercias del día a día.

Analizando los datos nos hemos dado cuenta que hemos obtenido más información de la que esperábamos en un primer momento y que comparativamente con los datos consultados en 2010 para la suficiencia investigadora, la información pública en torno a estos tres aspectos ha aumentado considerablemente. Por lo que, podríamos decir que los centros superiores de música ya han comenzado un camino en torno a la sistematización de sus servicios, procesos y su documentación.

¿Podría haber empezado una fase inicial de mejora continua cada vez más cercana a las buenas prácticas y la calidad? En torno a esto reflexionaremos en el siguiente apartado.

4. La calidad y las buenas prácticas en los centros superiores de música

En este apartado vamos a describir cómo se plantean la calidad y las buenas prácticas en los centros superiores de música. Como nuestro objetivo es llegar a conocer cómo se lleva a cabo la calidad y las buenas prácticas en los centros superiores de música en España, vamos a comenzar con una revisión en el marco Europeo, basada en los pocos textos encontrados en torno al tema. (La mayoría de los documentos encontrados tienen como fuente principal los informes de las AEC-Asociación Europea de Conservatorios de Música). Una vez analizada la visión desde Europa, vamos a mostrar la realidad que reflejaban los datos del estudio descriptivo sobre los centros superiores de música en España reflejada en nuestra suficiencia investigadora (Alonso, 2010).

4.1. La calidad y las buenas prácticas en los centros superiores de música: de Europa a España

La enseñanza de la música resulta un área obsesionada con alcanzar la calidad. Esto se puede observar con facilidad en algunas situaciones cotidianas tanto de la vida del estudiante de música como del músico profesional. Observamos que los estudiantes son constantemente evaluados por tribunales, se presentan a audiciones, concursos o simplemente muestran sus logros en interpretaciones en conciertos públicos. Pero, sin embargo, en las revisiones bibliográficas nos encontramos con muy pocos trabajos o investigaciones en torno a la evaluación de la calidad de la enseñanza en sí misma y no de la música que esta genera.

El grupo *Tuning* dentro del grupo de trabajo *Polifonia* de la AEC, describe el término educación superior musical como el estudio de la música dentro del contexto de la educación superior musical que tiene su enfoque centrado en el desarrollo práctico y creativo de los estudiantes.

Esta definición resulta ser muy útil para entender hacia dónde van dirigidos los fines y la acción de este tipo de educación ya que nos marca por un lado, el término "Educación Superior", con todas las implicaciones que esta contiene y por otro lado, nos muestra el objeto final que tienen que lograr los estudiantes " desarrollo práctico y creativo". Por lo que, si queremos

estudiar la calidad y las buenas prácticas dentro de estos estudios tendremos que partir de estas premisas.

Desde el punto de vista normativo, en los capítulos anteriores ya hemos comentado que el Capítulo VI del Real Decreto 1614/2009 hace referencia a la calidad y la evaluación, esto nos sirve de base para plantearnos los niveles de intervención en los que se deberían desarrollar y planificar las estrategias para la introducción de la calidad y la evaluación en las enseñanzas superiores de música y por ende en los centros superiores de música.

A la hora de hablar de la calidad y las buenas prácticas en los centros superiores de música tendremos que tener en cuenta que nos encontramos ante unas enseñanzas superiores a todos los efectos, aunque no universitarias en España (pero sí lo son en otros países). Por lo que, tendremos que poder diseñar dentro de las mismas una serie de mecanismos que faciliten la medida de los estándares de calidad y la utilización de las buenas prácticas como una herramienta que ayude a la mejora.

Para realizar una reflexión sobre la situación en las enseñanzas superiores en Europa nos vamos basar en el documento marco de la AEC (2007b) *Aseguramiento de la calidad y acreditación en la educación superior musical: características, criterios y procedimientos*. En él destacan lo importante que resulta para los músicos y los responsables de los estudios superiores de música asegurarse de que agencias de calidad y acreditación existentes en los distintos países tengan en cuenta las características específicas de la educación musical profesional y estas sean tenidas en consideración a la hora de formular los estándares, indicadores y metodologías.

Una de las principales características de estas enseñanzas es que los estudios están orientados a un área principal de estudio como puede ser el instrumento en el caso de la interpretación o las técnicas en el caso de la composición y dirección. De estos ejemplos se puede deducir que estas enseñanzas centrales son de naturaleza práctica y el resto de materias, más o menos prácticas o teóricas en función de la orientación que se quiera dar a los estudios, se vehiculan alrededor de estas.

Otro rasgo distintivo y que marca la diferencia en gran medida con otras enseñanzas superiores, incluso artísticas es que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el desarrollo artístico y personal del estudiante de manera individual. Lo que a nivel de gestión se refleja en el desarrollo en ratios de 1 estudiante/ 1 profesor en el aula y con ello unos centros que de manera global presentan unos ratios estudiante /profesor muy pequeños en comparación con otras enseñanzas artísticas y/o superiores.

Este documento marco, al que nos hemos referido anteriormente, parte del proyecto *La acreditación en la enseñanza profesional musical en Europa* cuyo principal objetivo es mejorar de manera global la calidad de las enseñanzas superiores de música en Europa y facilitar tanto nacional, internacional e intra-nacionalmente, el reconocimiento de estos estudios y sus cualificaciones asociadas en el mundo de la música mediante el desarrollo de un acercamiento desde el aseguramiento de la calidad y la acreditación en este ámbito de acción.

Según este objetivo resulta fundamental tener en cuenta que la calidad, y en este caso también la acreditación, son temas que tienen lugar tanto en los contextos nacionales, como internacionales. En el caso del Espacio Europeo de Educación Superior este ámbito se circunscribiría a Europa, por lo que cualquier paso en este sentido a nivel nacional tendrá repercusiones a nivel europeo y viceversa.

Según las conclusiones del documento (AEC, 2007b) que estamos presentando, las características para el aseguramiento de la calidad en el campo de la música serían:

1. Respetar el contenido y la naturaleza de la música y su relación con la educación y el aprendizaje musical en el nivel profesional.
2. Respetar las características de la educación y el aprendizaje musical en el nivel profesional.
3. Respetar la filosofía, logros, aspiraciones y estructuras de cada institución.
4. Maximizar el uso de sistemas de evaluación y métodos compatibles con la música, su estudio y el desarrollo de sus centros educativos.

Según el documento marco que estamos siguiendo en esta reflexión el aseguramiento de la calidad y la revisión de las acreditaciones resulta ser

responsabilidad de la institución o del centro en el que se realice la enseñanza superior de música. Para lograrlo propone una serie de enunciados que deben tener lugar para poder asegurar la calidad:

1. Programar objetivos educativos compatibles y relacionados con la misión del centro de manera que tengan en cuenta las necesidades de los usuarios y del personal.
2. Programar resultados relacionados con el programa de objetivos educativos propuestos. Esto se ve claramente en un currículum y los objetivos que este marca por el diseño que tiene y por el desarrollo y la organización del mismo.
3. Establecer criterios y procedimientos que aseguren que los estudiantes que acceden a los estudios tienen los conocimientos básicos que les permiten llegar a un aprovechamiento de los estudios y al desarrollo del potencial tanto artístico como personal que está reflejado en los objetivos y los resultados del programa.
4. Utilizar herramientas de evaluación que midan de manera fiable y eficaz los resultados y logros obtenidos por los estudiantes y que sean comparables con los resultados programados.
5. Poseer un profesorado cualificado tanto a nivel artístico como académico que respalde y apoye el desarrollo de los programas de objetivos y resultados planteados.
6. Promover un entorno educativo que favorezca y potencie el desarrollo y la creatividad artística e intelectual de los estudiantes y del personal.
7. Disponer de los recursos económicos adecuados para poder llevar a cabo los objetivos y los resultados propuestos en el programa.
8. Poseer un personal de apoyo administrativo y de gestión, un sistema gestión y de aseguramiento de la calidad capaz de respaldar y dar cobertura a toda la estructura propuesta en la programación, en el logro de objetivos y metas. Así como en la mejora continua de los mismos.
9. Desarrollar procesos de interacción y de relaciones como los profesionales así como promover acuerdos de colaboración con otras instituciones musicales.

Para conseguir estos propósitos, desde la AEC (2007b) se marcan una serie de criterios, requisitos y cuestiones que los centros deberían tener en

cuenta a la hora de de desarrollar sus sistemas de garantía de calidad. Estos se pueden ver en la tabla adaptada por la autora (Alonso, 2010) y de AEC (2007b) sobre criterios, cuestiones de análisis y evidencias que ayudan a la garantía de calidad en los centros de educación superior musical (Fig. 48).

Criterios de evaluación		Cuestiones de análisis	Evidencias
1. Planificación	1.1. Misión y Visión	<p>¿Cuál es la misión del centro, su fin o su objetivo?</p> <p>¿Cuáles son los objetivos de sus programas educativos?</p> <p>¿Cuál es la relación entre misión y objetivos?</p> <p>¿Tiene la institución un plan estratégico a largo plazo?</p>	<p>Misión y/o documentos de política educativa del centro.</p> <p>Programa educativo global y sus objetivos</p> <p>Plan estratégico</p>
2. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	2.1. Currículum	<p>¿Cómo dirige el currículum la misión y los objetivos del programa educativo?</p> <p>¿Existe una conexión entre los distintos ciclos?</p> <p>Tiene en cuenta el currículum los principios del EEES.</p>	<p>Plan de estudios en el que puede incluirse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logros • Estructura • Uso de créditos, ECTS • Métodos de evaluación
	2.2. Desarrollo	<p>¿Cómo se utilizan las diferentes metodologías de E-A en el desarrollo del currículum?</p> <p>¿Están los procesos de E-A basados en competencias según el EEES?</p> <p>¿Tienen los estudiantes la oportunidad de realizar trabajo creativo?</p> <p>¿Hay posibilidad de que el alumno reciba orientación de manera regular?</p> <p>¿Cuál es el papel de la investigación en cada ciclo?</p>	<p>Información sobre metodologías.</p> <p>Datos estadísticos del centros</p> <p>Posibilidad de actuaciones de los estudiantes.</p> <p>Plan de orientación personal y académica</p> <p>Proyectos de investigación</p>

Criterios de evaluación		Cuestiones de análisis	Evidencias
	2.3. Perspectivas Internacionales	<p>¿Tiene el centro una estrategia internacional?</p> <p>¿Participa la institución en programas o convenios internacionales?</p> <p>¿Qué aportan al currículum los proyectos internacionales?</p>	<p>Estrategias internacionales</p> <p>Acuerdos y proyectos en el ámbito internacional</p> <p>Datos estadísticos.</p> <p>Información y servicios a alumnado extranjero.</p>
	2.4. Evaluación del aprendizaje	<p>¿Cuáles son los principales métodos de evaluación?</p> <p>¿Qué sistema de calificaciones y puntuaciones se utiliza en exámenes y evaluaciones?</p>	<p>Informes de evaluación, Grabaciones de conciertos y exámenes.</p> <p>Normas y criterios de evaluación</p> <p>Transparencia y publicación de las normas</p> <p>Informe sobre el sistema de calificaciones.</p>
3. Titulación de los estudiantes	3.1. Requisitos de entrada	<p>¿Cómo evalúan los requisitos de entrada las capacidades artísticas, técnicas, académicas e intelectuales de los aspirantes con el fin de poder cumplir el programa en el plazo establecido?</p>	<p>Requisitos de admisión.</p> <p>Procedimientos de audición</p> <p>Informes de evaluación de los requisitos y procedimientos de acceso.</p> <p>Datos estadísticos de acceso</p>

Criterios de evaluación		Cuestiones de análisis	Evidencias
	3.2. Empleabilidad	<p>¿Tienen los titulados éxito en la búsqueda de empleo?</p> <p>¿Cómo contribuyen los titulados a la mejora de la vida cultural local, nacional e internacional?</p>	<p>Datos de la carrera profesional de los egresados.</p> <p>Informes de la opinión de los profesionales (empleadores,..) sobre la calidad de la educación ofrecida.</p>
4. Personal docente	4.1. Cualificaciones artísticas y académicas	<p>¿Es el personal docente activo como artista o como académico de alto nivel?</p> <p>¿Existe una política institucional que fomenta la mejora en la producción artística y académica del profesorado?</p>	<p>Registro de las actividades artísticas y/o académicas del profesorado</p> <p>Evidencia de las actividades del profesorado en contextos internacionales</p>
	4.2. Cualificaciones como docentes	<p>¿Cómo garantiza el centro que todos los miembros del personal docente tiene cualificaciones como educadores/docentes?</p> <p>¿Existen políticas y estrategias para el desarrollo profesional del profesorado?</p>	<p>Información sobre la contratación del profesorado.</p> <p>Información sobre iniciativa de desarrollo del profesorado.</p>

Criterios de evaluación		Cuestiones de análisis	Evidencias
	4.3. Tamaño y Categorías del profesorado	<p>¿Es el número de profesores adecuado para cubrir las necesidades de una docencia de calidad?</p> <p>¿Cubre el profesorado todas las áreas y disciplinas incluidas en el programa de estudios?</p> <p>¿Existe la posibilidad de permitir una adaptación del profesorado a nuevos requisitos profesionales?</p>	<p>Datos estadísticos de profesorado</p> <p>Informes de la opinión de los profesionales (empleadores,..) sobre la calidad de la educación ofrecida.</p>
5. Instalaciones, recursos y apoyo	5.1. Instalaciones	<p>¿Son las instalaciones adecuadas a los requisitos exigidos para desarrollar la docencia?</p> <p>¿Hay un número adecuado de instrumentos y de la calidad necesaria para el desarrollo del currículum?</p> <p>¿Existen ordenadores y otros requisitos tecnológicos para el desarrollo del programa de estudios?</p> <p>¿Es la biblioteca, y sus servicios, adecuada a las necesidades del currículum?</p>	<p>Nº de aulas y equipamientos asociado.</p> <p>Aislamiento acústico de las aulas e instalaciones.</p> <p>Recursos tecnológicos: ordenadores, etc...</p> <p>Biblioteca y catalogo de la misma.</p>
	5.2. Recursos económicos	<p>¿Cómo está diseñado el programa educativo, de manera que permita cubrir las necesidades con calidad con los recursos económicos disponibles?</p> <p>¿Existe un plan financiero a largo plazo?</p>	<p>Datos presupuestarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal docente y no docente • Mejora y funcionamiento de instalaciones, instrumentos y equipamiento. • Para actividades artísticas y académicas <p>Estrategias para la mejora de la financiación de la institución.</p>

Criterios de evaluación		Cuestiones de análisis	Evidencias
	5.5. Sistema de garantía de calidad interna	<p>¿Hasta qué punto son efectivos los sistemas de garantía de calidad y los planes de mejora en la mejora continua del currículum y del contexto educativo?</p> <p>¿Cómo se involucra al personal, estudiantes y egresados en el proceso de garantía de calidad?</p> <p>¿Hasta qué punto son esas revisiones utilizadas para la mejora del programa educativo?</p> <p>Es este proceso revisado y analizado de manera continua?</p>	<p>Documentación de políticas y procedimientos para la garantía de calidad.</p> <p>Información sobre la influencia del alumnado en el proceso E-A.</p> <p>Informes sobre resultados en las acciones de mejora.</p> <p>Estrategias para la mejora en sistemas de garantía de calidad y en los planes de mejora.</p>
6. Interacción pública	6.1. Influencia en el desarrollo.	<p>¿Está la institución involucrada en el discurso público de políticas musicales y culturales y otros temas relevantes?</p> <p>¿Hasta qué punto se involucra la institución en promover y desarrollar proyectos innovando en las políticas musicales existentes y en las prácticas?</p>	<p>Documentación con las contribuciones del personal y el alumnado al discurso público.</p> <p>Documentación de proyectos "exploratorios" e innovadores.</p>
	6.2. Interacción con la profesión	<p>¿Cómo se comunica e interactúa la institución con otros sectores de la profesión musical para mantenerse al día sobre sus necesidades?</p> <p>¿Cómo participa la institución en la exploración de nuevas posibilidades profesionales para los músicos?</p> <p>¿Existe una estrategia a largo plazo para el desarrollo de enlaces con la profesión?</p>	<p>Documentación de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructuras y rutinas de comunicación con sectores relevantes de la profesión musical. • Iniciativas tomadas para apoyar a estudiantes, egresados y personal para emprender actividades. <p>Informe sobre cómo la interacción</p>

Criterios de evaluación		Cuestiones de análisis	Evidencias
			<p>influye en el programa educativo.</p> <p>Estrategias la identificación de necesidades en la interacción con la profesión.</p>
	6.3. Información para estudiantes potenciales	¿Es el actual programa de estudios consecuente con la información facilitada sobre lo que oferta la institución?	<p>Políticas de información y captación de estudiantes. Página Web, folletos informativos y otros materiales.</p> <p>Página Web, folletos informativos y otros materiales.</p>

Fig. 48. Tabla adaptada por la autora de AEC (2007b) sobre criterios, cuestiones de análisis y evidencias que ayudan a la garantía de calidad en los centros de educación superior musical en Europa.

4.2. Las buenas prácticas y la calidad en los centros superiores de música en España

Tras la adaptación de esta tabla en nuestra investigación para la suficiencia investigadora (Alonso, 2010) nos preguntábamos cuál era el grado de acercamiento/implantación de los modelos de calidad (EFQM) en los centros superiores de música. Nuestros resultados se recogen en la figura 49.

Subcriterios	Indicadores	Grado de acercamiento/implantación
A. Procesos y hechos	A.1. Identificación de los procesos clave	Muy Bajo
	A.2. Elaboración de documentación clave	Muy Bajo
	A.3. Planificación	Bajo-Medio
B. Desarrollo e involucración de personas	B.1. Implicación del personal en el proceso	Muy Bajo
	B.2. Implicación de la dirección en el proceso	Alto
	B.3. Gestión de la información	Bajo
C. Mejora continua e innovación	C.1. Autoevaluación	Bajo
	C.2. Buenas Prácticas	Medio
	C.3. Prácticas innovadoras	Medio
	C.4. Benchmarking	Medio
D. Orientación al cliente	D.1. Satisfacción del alumnado	Muy Bajo-Bajo
E. Orientación a los resultados	E.1. Rendimiento del alumnado	Alto
F. Liderazgo y coherencia con los objetivos	F.1. Liderazgo	Alto
	F.2. Establecimiento de objetivos	Bajo
G. Relaciones de Asociación con proveedores	G.1. Relación con otros centros musicales	Bajo
H. Ética y Responsabilidad	H.1. Ética y Responsabilidad	Medio/Bajo

Fig. 49. Grado de acercamiento/implantación de los modelos de calidad en los centros superiores de música según Alonso (2010) p.150

Para poder obtener una información clara de cuáles son los puntos fuertes y débiles en torno a la implementación y acercamiento a los procesos de calidad en los centros vamos a describir las conclusiones obtenidas en función de los sub-criterios expuestos en la figura 49:

Sub-criterio A. Procesos y hechos

A.1. Identificación de los procesos clave: el grado de acercamiento e implantación de los modelos de calidad es muy bajo. Y podríamos decir que la organización académica resulta ser el ámbito en el que la identificación de procesos clave se realiza en mayor grado mientras que ámbitos como la formación del profesorado, las nuevas tecnologías o la gestión de recursos requieren de un análisis en profundidad ya que no existe apenas identificación de procesos.

A.2. Elaboración de documentación clave: según Alonso (2010), el grado de acercamiento a la filosofía de calidad resulta ser muy bajo ya que como norma general, en la muestra no existen documentos clave que recogen los procesos más significativos, pero resulta reseñable que el 80% de la muestra está en proceso o tiene intenciones de realizar este tipo de documentos. En los casos en los que existe esta documentación, resulta ser la dirección, el principal agente del texto. En nuestra revisión actual de la documentación hemos observado cómo se ha elevado sustancialmente la documentación de consulta pública en algunos centros. (Ver Anexo 1)

A.3. Planificación: el grado de acercamiento a este indicador es entre bajo y medio. Gran parte de los centros utilizan algún tipo de documentación a medio y largo plazo, aunque cabría reseñar que los documentos no siempre cubren todo el ciclo de Deming. Es decir, algunos utilizan elementos de planificación estrictos como PEC, PCC o Plan anual, pero no lo complementan con elementos de evaluación como memorias.

Sub-criterio B. Desarrollo e involucración de personas:

B.1. Implicación del personal en el proceso: el grado resulta ser muy bajo ya que la implicación del personal tanto profesorado como alumnado, e incluso personal de administración y servicios, resulta ser prácticamente nulo tanto en la elaboración de la documentación como a la hora de recibir información sobre la misma. En algunos casos, resulta ser la dirección junto con una comisión específica la que lleva el peso en la gestión de la información. Por esta razón, podemos decir basándonos en Gairín y Goikoetxea (2008) que el tipo de desarrollo organizacional en la muestra investigada resulta ser vertical de arriba abajo y centrada en la dirección.

B.2. Implicación de la dirección en el proceso: el grado de implicación de la dirección en la gestión de procesos es alto, esto refuta las conclusiones obtenidas en el apartado anterior, ya que en todos los procesos, tanto claves como de evaluación, se encuentra involucrada. Aunque esta implicación en la gestión del centro no siempre tiene en cuenta a los usuarios (uso de encuestas de satisfacción, etc.), siendo esta una de las máximas del modelo de gestión EFQM.

B.3. Gestión de la información: Ante los ítems que preguntan sobre la gestión de la información tanto de manera directa como indirecta podemos decir que el grado de implementación de la misma resulta ser bajo, ya que la información fluye de manera horizontal en la dirección, pero no al resto de estamentos como el alumnado, el fin último y principal de las enseñanzas. Aunque según los resultados del estudio se está en vías de trabajar en unos canales más fluidos y verticales.

Sub-criterio C. Mejora continua e innovación:

C1. Autoevaluación: el grado de implantación de la autoevaluación resulta ser bajo ya que de manera general no se han realizado procesos de autoevaluación tanto sistematizados como no sistematizados, aunque en algunos centros se encuentra en proceso. Esto resulta ser un porcentaje bastante alto ya que la autoevaluación no sistematizada resulta ser una tarea sencilla que facilita el análisis y la toma de decisiones. De todas formas, sí se realizan análisis de datos como el rendimiento del alumnado en un porcentaje alto de la muestra. Por lo que existe una semilla e intenciones de poner en práctica la autoevaluación.

C2. Buenas Prácticas: el grado de acercamiento/implantación de las buenas prácticas en los centros superiores de música resulta ser medio ya que se cree que en los centros existen buenas prácticas, pero estas no siempre se encuentran identificadas. Los ámbitos en los que se han identificado en mayor proporción son la administración académica y la gestión de la información, mientras que los menos representados son las nuevas tecnologías y la formación del profesorado, quedando reflejadas en el nivel centro en mayor medida frente al aula.

Las buenas prácticas se utilizan para la mejora en algunas ocasiones, lo que supone que no terminan de cumplir con su definición y su finalidad según nuestra definición. Estas prácticas no siempre se comparten y cuando lo hacen esta transferencia se realiza en marcos formales ya establecidos como la ACESEA o AEC.

C3. Prácticas innovadoras: El grado de acercamiento e implantación de las prácticas innovadoras resulta ser medio ya que aunque se sabe de la existencia de este tipo de prácticas, no siempre estén identificadas. Los ámbitos en los que se han detectado en mayor proporción son la gestión de la información, la gestión del alumnado, la administración académica y la organización académica, y en los que menos son las nuevas tecnologías, la gestión de personal y los recursos y la formación. A pesar de esta existencia de prácticas innovadoras, la comunidad educativa no siempre es conocedora de las mismas. Esto nos muestra que quizá la difusión de las prácticas necesite un mayor apoyo.

C4. *Benchmarking*: el grado de implementación de este indicador resulta ser medio, esto se puede ver en el apartado anterior ya que la transferencia se realiza en foros generales de educación artística y musical, y no en foros específicos de buenas prácticas o prácticas innovadoras. La relación con otros centros superiores se realiza en mayor grado que la que se tiene con los centros más cercanos de otros niveles educativos musicales (centros profesionales o escuelas de música).

Sub-criterio D. Orientación al cliente:

D1. Satisfacción del alumnado: el grado de acercamiento a la satisfacción del alumnado resulta ser entre muy bajo, pero hay que añadir que apenas se realizan encuestas sobre la satisfacción del mismo por lo que no se puede conocer la manera objetiva si existe o no satisfacción de los usuarios. En los casos en los que sí existen estas encuestas, los ámbitos en los que se centran son la organización académica y la gestión del personal, dejando de lado temas como la formación del profesorado, la gestión del alumnado o la administración académica.

Subcriterio E. Orientación a los resultados:

E1. Rendimiento del alumnado: el grado de acercamiento e implementación de este indicador resulta ser alto y los centros realizan estudios sobre el rendimiento del alumnado y de los titulados. Para los centros que no se realiza este tipo de estudios, puede ser interesante la intervención en este campo.

Sub-criterio F. Liderazgo y coherencia con los objetivos:

F1. Liderazgo: La elaboración de documentos y los procesos asociados son realizados en mayor grado por la dirección, acompañada por directores de departamento, profesorado y, por último. por el personal de administración y servicios. Esta relación de agentes nos muestra claramente cómo resulta ser la estructura jerárquica de los centros superiores de música con carácter general.

F2. Establecimiento de objetivos: el grado en torno a este indicador resulta ser bajo ya que en general los centros no poseen certificaciones de calidad. Esto lo podemos complementar con que los datos indican que únicamente el 30% de la muestra trabaja con el Plan anual de centro a la hora de establecer objetivos a corto plazo, así como 36% trabajan o bien con el PEC o bien con el PCC a largo plazo. Estos documentos implican establecer objetivos y al carecer de ellos podríamos decir que los objetivos no se encuentran explicitados de manera general.

Sub-criterio G. Relaciones de Asociación con proveedores:

G1. Relación con otros centros musicales: el grado de implantación de este criterio resulta ser bajo ya que como se ha explicado en apartados anteriores las relaciones con los proveedores principales (centros profesionales) se realizan de manera esporádica y sin una sistematización. Por lo que este resulta un punto a trabajar y a desarrollar.

Sub-criterio H. Ética y Responsabilidad:

H.1. Ética y Responsabilidad: En torno a este indicador podríamos decir que el grado de acercamiento al mismo se encuentra en un grado medio, pero el grado implantación resulta ser bajo ya que los centros tienen buenas intenciones y conocen cómo deberían ser los ideales según los modelos de

calidad, por lo que demuestran un sentido ético respecto a este punto. Sin embargo, no actúan en consecuencia o se encuentran en proceso de hacerlo, por lo que la implementación de los mismo está todavía en un grado de desarrollo bajo.

4.3. Síntesis

Para comprender cuál es la situación de la calidad y las buenas prácticas en los centros superiores de música en España hemos presentado los antecedentes Europeos fijados a partir del proyecto *Tuning* y de las reflexiones llevadas a cabo en los diferentes grupos de trabajo de la AEC y su proyecto *Polifonia* para la adaptación de las enseñanzas musicales al Espacio Europeo de Educación Superior. A lo largo de los años la AEC ha sido una referencia que ha ayudado a los centros a la hora de generar conocimiento a través de congresos generales o temáticos y la publicación de las actas de los mismos y de manuales en torno a los ámbitos que se consideraban necesarios. Mucha de la documentación que han generado gira alrededor (tanto de manera monográfica como formando parte de otras compilaciones) de la calidad y las buenas prácticas.

El camino que han recorrido los centros en España parece haber ido un poco más lento, en cuanto a tiempo, que el de los centros superiores europeos ya que el trabajo en torno a proyectos piloto con ECTS no se ha comenzado hasta que entró en vigor la LOE en el 2010. El acercamiento y la puesta en marcha de los sistemas de garantía de calidad y la reflexión en torno a las buenas prácticas mencionados en el RD 1614/2009 todavía no se encuentran afianzados, pero tal y como se puede ver en la información que hemos recogido se han comenzado a dar los primeros pasos en torno a la planificación estratégica, la autoevaluación y la elaboración y sistematización de la documentación clave. Cada centro en función de sus características y de su recorrido se encuentra en diferente estado de reflexión y puesta en marcha en torno a estos temas.

5. En síntesis: los manuales la calidad y las buenas de buenas prácticas en los centros superiores de música en España

Tras esta presentación de la situación en torno a las buenas prácticas y los centros superiores de música en España nos hacemos la pregunta, ¿puede ayudar la sistematización y reflexión de las buenas prácticas en torno a sus manuales a mejorar la calidad en los centros superiores de música en España?, ¿estos manuales pueden promover en los centros los sistemas de garantía de calidad? Para responder a estas preguntas vamos a realizar una síntesis que recoge las ideas principales tratadas en esta primera parte.

En primer lugar, y tras el análisis de distintas fuentes documentales sobre **buenas prácticas** en las organizaciones educativas proponemos que una buena práctica es una tarea, actividad, herramienta o un conjunto de las mismas, que, basándose en una serie de criterios establecidos en pro de la mejora, resulta ser la "menos mala" posible dentro de un contexto (lugar y tiempo), y por su bondad dentro de su entorno, es transferible a otros contextos.

Partiendo de esta definición podemos decir que los **manuales de buenas prácticas** representan instrumentos de recogida de información sobre experiencias y reflexiones realizadas en las organizaciones, que permiten el conocimiento e intercambio fluido de buenas prácticas de una manera sistemática o cuasi-sistemática. El valor de estos manuales radica en que objetivan y explicitan prácticas, buenas, según unos criterios conocidos. Estos manuales se convierten en un instrumento de mejora continua en y para la organización ya que permiten articular más ampliamente los procesos y procedimientos y los criterios en los que se basan sus prácticas a través de equipos de acción, de manera que promueven el crecimiento formativo del equipo y la organización, facilitando la evaluación del impacto de las mismas.

Una vez fijados estos conceptos, se plantea el siguiente paso que es estudiar los **modelos de calidad** más utilizados en la educación y a partir de los mismos diseñar una propuesta propia que nos facilite la descripción de las buenas prácticas en los centros superiores de música. Para ello partimos del EFQM como base del modelo europeo imperante de la

educación en España y al que le añadimos la visión global del ciclo de Deming (planificar, hacer, evaluar, actuar) para la mejora continua.

Como resumen podemos decir que un **sistema de gestión y garantía de calidad** en educación superior musical debe contemplar al menos, 6 puntos: planificación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cualificación de los estudiantes, el personal docente, el entorno, los recursos y los apoyos así como las relaciones con otras instituciones.

Para conseguir estos propósitos desde la AEC (2007b) se marcan una serie de criterios, requisitos y cuestiones que los centros deberían tener en cuenta a la hora de desarrollar sus sistemas de garantía de calidad. Estos se pueden ver en la tabla adaptada de la AEC (2007b) de la figura 48.

Tal y como hemos visto a lo largo de esta primera parte, basándonos en la documentación consultada, podemos decir que los manuales de buenas prácticas pueden ayudar a la sistematización y reflexión de las buenas prácticas y por lo tanto a mejorar la calidad en los centros superiores de música en España. Esta sistematización de la mejora continua puede promover en los centros los sistemas de garantía de calidad y con esto ayudar a los centros en el cumplimiento de la normativa vigente.

Estas cuestiones planteadas, así como las reflexiones expuestas anteriormente nos servirán como base a la hora de plantear el siguiente paso en nuestra investigación ya que forman una base sólida sobre la que aplicar los principios ya descritos en capítulos anteriores sobre la gestión de calidad y las buenas prácticas.

Parte 2: Adaptación de un modelo de calidad que facilite la organización y gestión en los centros de educación superior musical.

“He podido mirar sin gafas de sol a mis ojos de ayer con mis ojos de hoy”

De la canción: Diez años. *Criaturas* (1997). Diego Vasallo.

0. Justificación

Las enseñanzas superiores en España en los últimos años se han visto inmersas en una serie de cambios normativos derivados de la inclusión de las mismas en el Espacio Europeo de Educación Superior y las enseñanzas musicales, no han sido menos. En la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de educación), se recoge su ordenación dentro del marco europeo tal y como aparece en el Art. 46.2:

La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria

Tras esta ley general, las enseñanzas artísticas se desarrollan a través del 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. En este decreto, se describe la implementación en las enseñanzas de las diferentes disciplinas artísticas superiores, entre ellas, la música.

Siguiendo un orden cronológico, nos encontramos el RD 631/2010 que regula el contenido básico del título superior en música, y que se complementa con el RD 303/2010 que regula los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas artísticas.

La inclusión de las enseñanzas artísticas superiores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior amplía de manera inmediata nuestro punto de mira que ya no se centra únicamente en España sino que son los estándares europeos los que deberían marcar nuestra manera de entender la calidad.

Esta nueva situación ha hecho que los estándares por los que se miden los centros superiores de música y sus enseñanzas, sean los establecidos a nivel europeo. Desde el ámbito normativo en España, también se señala la importancia de los sistemas y procedimientos de evaluación periódicos (Capítulo VI del Real Decreto 1614/2009) e incluso se propone a las administraciones educativas como impulsoras de los procesos de evaluación

de la calidad con el objetivo de la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión (Art. 19 de este Real Decreto), dando importancia a los sistemas y procedimientos de evaluación tanto interna como externa (punto nueve del Real Decreto 21/2015).

Poco a poco, se van integrando estas premisas y podemos ver como los planes de estudio de títulos superiores y máster artísticos han pasado procesos de acreditación a través de agencias nacionales de calidad y algunos centros han realizado procesos de autoevaluación de programas o de gestión.

Considerando toda esta revisión normativa, la inserción de las enseñanzas superiores de música españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio respecto al planteamiento de la LOGSE tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje (planes de estudio, metodologías, filosofía, marco conceptual del tipo de enseñanza,...) como en la propia estructura de la institución (incorporación de nuevas áreas como investigación, orientación, calidad...). Esta modificación también viene acompañada de una mayor visibilidad de las propias enseñanzas en Europa debido a la mayor apertura a la movilidad que propone la declaración de Bolonia.

De todo esto, podemos inferir una repercusión de estos cambios en los centros, en su forma de actuar, sus hábitos y prácticas habituales, y con ellas en su organización y gestión. Pero, ¿resulta esto suficiente para que los centros superiores de música mejoren en su día a día y con ello sus enseñanzas?

A través de la reflexión y el trabajo sobre las buenas prácticas en los procesos del centro proponemos desarrollar un sistema de garantía de calidad (tanto interna como externa) adaptado a la realidad de los centros de enseñanzas superiores musicales. Este sistema puede ser una herramienta de gran utilidad para que la organización y gestión de los mismos mejore y con ella la formación del alumnado y su éxito dentro del mercado laboral al finalizar sus estudios.

I. El trabajo en torno a la calidad como necesidad en los centros superiores de música

Cuestionarse la calidad en el trabajo resulta inherente a cualquier profesional y en los profesionales de la música, bien sean músicos o formadores resulta todavía una característica más acentuada. La Interpretación, la Composición, la Dirección y otras disciplinas musicales no solo son valoradas dentro del ámbito profesional sino que, es el público en general el encargado de emitir sus juicios más o menos expertos.

Pero, debemos plantearnos las diferencias que se dan en los conceptos calidad musical y calidad en la educación musical. Esta premisa y el debate que acompaña hacen que la reflexión en torno a la calidad en los centros de educación musical y más en concreto en los superiores, pueda ser vista desde diferentes perspectivas.

Durante mucho tiempo asegurar la garantía de calidad no resultaba un problema para los conservatorios porque los estándares y los instrumentos de medida de la calidad los marcaban los propios conservatorios. (Bisschop, 2007b). Gran parte de los profesionales de la música se formaban en los conservatorios, de hecho los mejores músicos habían estudiado en ellos, por lo que los resultados al obtener buenos profesionales eran los que marcaban la calidad de los centros. Es decir, si los buenos músicos estudiaban en ese conservatorio, ese era un buen centro independientemente de sus sistemas de gestión, sus metodologías o didácticas. Por lo que, se tenía la creencia generalizada de que la calidad en la educación musical estaba directamente relacionada con la calidad musical.

La situación ha cambiado en la educación superior en general y en los conservatorios también. La educación que se ofrece en los mismos se ve como un servicio relacionado directamente con el mercado laboral y la función pública del mismo (la educación como un servicio dirigido al público). En el caso de la educación pública (financiada con fondos públicos), el gobierno tiene que demostrar que el dinero está bien invertido y en el caso de las instituciones privadas sus clientes quieren saber que su dinero va a dar sus frutos. Como expone Bisschop (2007b), para algunos

miembros de las comunidades educativas, la calidad puede ser percibida como una intrusión en la autonomía del conservatorio. Pero, el objetivo es mantener y desarrollar la propia autonomía a través de una definición propia de calidad. Así, para que la calidad y sus resultados puedan ser significativos para los centros, deben definirse por el gobierno y los conservatorios de manera colectiva y o individual.

Desde este nuevo modelo, la calidad de los centros ya no solo se mide por el éxito que obtengan sus estudiantes y graduados dentro del mundo profesional, sino que hay nuevas necesidades. Como se explica en el proyecto *Music study, mobility and accountability (2004-2008)*, en el que colaboraban NASM y AEC. En este documento se establece que, para ser efectivo en la valoración profesional de las escuelas de música y los conservatorios teniendo en cuenta la misión institucional y los contenidos musicales.

La evaluación debe desarrollarse a través de cuatro ejes:

1. El respeto al contenido y la naturaleza de la música y su relación con la educación y formación en música a nivel profesional. Reconociendo la música como un medio de expresión y de trabajo intelectual que amalgama la comunicación no verbal, discurso y percepción.
2. El respeto de las características fundamentales de la educación y formación de la música en un nivel profesional.
 - Apoyar un currículum que incluya las clases uno-uno, conjuntos, conciertos y proyectos finales como recitales y composiciones.
 - Reconocer las necesidades de distribución de tiempo que partan de la naturaleza de la música y el aprendizaje musicales, incluyendo el tiempo necesario para desarrollar la integración del conocimiento y habilidades artísticas, intelectuales y físicas.
 - Entender la necesidad de recursos esenciales al estudio de la música como personal experto especializado, instalaciones dirigidas a diferentes tipos de enseñanza, apoyo económico.
 - Ser capaz de aunar la distribución económica con las necesidades derivadas del tiempo y los recursos.

- Entender que los estudiantes deben demostrar un control técnico y artístico para ser admitidos.
- Reconocer que la técnica musical, instrumental, vocal y compositiva, mientras es necesaria en la admisión, durante y en la graduación, incluye altos niveles de destreza artística pero no son sustituibles por la destreza en sí misma.

3. Respetar la naturaleza, éxitos, aspiraciones y estructuras de las instituciones individualmente

- Dirigir la evaluación con el respeto por la misión, las metas, objetivos y las metodologías elegidas por las instituciones individualmente.
- Tener una visión sofisticada de las semejanzas y diferencias que se encuentran en los conservatorios.
- Respetar el hecho de que diferentes estructuras y acercamientos a la música y al trabajo en torno al estudio de la música pueden ser efectivos y lograr los resultados esperados.
- Entender las responsabilidades individuales y de grupo para el desarrollo de música y la calidad educativa.

4. Maximizar el uso de los sistemas de evaluación y métodos consistentes con la naturaleza de la música, su estudio y procedimientos de los conservatorios.

- Reconocer las presiones en la evaluación que proceden del público durante la interpretación musical y la composición.
- Respetar que el concepto de acercamientos múltiples efectivos unidos a la enseñanza-aprendizaje es también válido para la interpretación y el criterio estético en composición.
- Entender la evaluación continua tanto de la preparación como de la presentación en las interpretaciones y la composición de la música. En música, la valoración está incluida constantemente en el trabajo.
- Hacer uso de altos niveles de experiencia en música, enseñanza de la música, procedimientos de la educación y formación de instituciones

y de las relaciones entre ellas. La evaluación entre iguales es esencial para la credibilidad en evaluaciones en los conservatorios.

- Describir por adelantado el propósito de cualquier evaluación y los criterios específicos en los que se basa la evaluación. Intentar no mezclar los criterios artísticos y educativos con los económicos y de mercado.
- Los evaluadores deben tener en cuenta que se deben centrar en las funciones más que en los métodos empleados.
- Tener protocolos indicando que la función de los evaluadores es hacer juicios sobre la efectividad teniendo unos criterios en concreto y no en las preferencias personales.

Estas necesidades derivan por lo tanto en nuevos parámetros de medida. Son los llamados **sistemas de garantía de calidad**. Estos sistemas, son herramientas que ayudan a los centros a garantizar la calidad en diversos ámbitos, y tratan, según palabras de Bisschop (2007b, p.9) de "asegurar que uno está ofreciendo la calidad que promete ofrecer".

De acuerdo a lo expone AEC (2010a), el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad se puede realizar desde un foco interno o externo a la institución y los sistemas externos podrían estar unidos a los sistemas de acreditación.

A partir de la declaración de Bolonia, en las instituciones educativas superiores se empezó un trabajo en torno a sistemas de garantía de calidad. El conservatorios superiores también comenzaron esta labor de manera individual y a través de la AEC, desde 2004 con la creación de grupos de trabajo y la elaboración de publicaciones en los proyectos *Polifonia*, *Music Study*, *Mobility and Accountability* y *Accreditation in European Professional Music Training*. En este momento, los desarrollos de los tres programas están muy avanzados en torno a la calidad, ya no solo se centran en la reflexión y la publicación de las conclusiones de la labor realizada en los grupos de trabajo sino que realizan visitas a los centros, formación, talleres y revisión y adaptación de sus propias conclusiones a lo largo de los años.

Desde el marco normativo español, se ve claramente una necesidad relacionada con la calidad que se recoge en el Capítulo VI del Real Decreto 1614/2009, titulado "Calidad y evaluación de los títulos de las enseñanzas superiores". En él, se promueve la creación por parte de las administraciones educativas de sistemas y procedimientos de evaluación periódica cuyos criterios se basarán en el EEES con el objetivo de mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión. En el nuevo desarrollo normativo (Real Decreto 21/2015) se hace hincapié ya no solo en la evaluación externa sino también en la evaluación interna y en los sistemas y procedimientos de trabajo. También podemos ver como en el preámbulo de Real Decreto 303/2010 se recoge que los centros deberán tener las condiciones mínimas para impartir enseñanzas con garantía de calidad.

La evaluación de la calidad (Capítulo VI del Real Decreto 1614/2009) se realizará a través de las agencias de evaluación de la calidad (ANECA, o agencias vinculadas a las administraciones educativas de las comunidades autónomas). La AEC también plantea una herramienta de evaluación que sin emitir una acreditación, ayuda a la mejora de los centros (2007f; 2010b).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la evaluación de la calidad se convierte en uno de los puntos fundamentales dentro de las rutinas de los centros, pero centrarnos únicamente en la evaluación supondría limitar la visión y el trabajo en torno a la calidad de los centros.

¿Porqué centrarnos en evaluar la calidad cuando podemos trabajar con calidad? Para desarrollar esta premisa encontramos la necesidad de proponer un modelo de calidad que facilite la organización y gestión de estos centros superiores de música en general y que tenga en cuenta las características propias del sistema educativo en España en particular.

En el sistema educativo vigente en estos momentos en España, las enseñanzas superiores se desarrollan a través de las enseñanzas universitarias y las enseñanzas artísticas. Las enseñanzas artísticas superiores a partir de la LOE dan lugar al título superior, máster y la posibilidad de organizar doctorados conjuntos con la universidad. Las universidades, comenzaron hace unos años, y ya se encuentran en pleno de

desarrollo de sistemas de garantía de calidad y con ellos la puesta en funcionamiento de modelos de calidad adaptados a sus contextos y enseñanzas. Aunque desde el punto de vista normativo en las enseñanzas artísticas ya se contempla la implementación de la calidad desde 2010, todavía queda un largo camino por recorrer.

Teniendo en cuenta estas premisas presentadas, se ve como una necesidad manifiesta la propuesta de un modelo de calidad orientado a las enseñanzas superiores musicales. Una propuesta de modelo, que represente una herramienta de utilidad para entender la realidad y características singulares de los centros a los agentes externos a los mismos y que facilite a los agentes internos (profesorado, líderes pedagógicos y personal de administración y servicios) estrategias, instrumentos técnicos y herramientas de reflexión para la mejora de la calidad tanto a corto, medio y largo plazo.

Nuestra propuesta se centra en la organización y gestión de los centros como motor de los mismos, sin descuidar dentro del mismo la docencia y la investigación.

II. Diseño general del modelo de calidad [Alonso, 2015, UPV/EHU]

El modelo que vamos a presentar resulta ser una adaptación y combinación de los modelos de calidad ya establecidos y que tras la reflexión planteada anteriormente puede ser idónea para el contexto y momento histórico actual de las enseñanzas y los centros superiores de música.

En los trabajos relacionados con la mejora de la calidad, la **reflexión** en torno a las dinámicas y rutinas en los centros ha resultado ser un elemento de gran utilidad a la hora de establecer un diagnóstico de la situación real de los mismos. La autoevaluación, la gestión por procesos y el *benchmarking* se han convertido en las herramientas más utilizadas a la hora de llegar a obtener una fotografía de la situación real de los centros.

El trabajo diario incluye una serie de procesos y procedimientos que pueden ser tenidos en cuenta de manera individual (cada práctica por separado) o de forma global. Definimos los procesos siguiendo a Pérez (2005, p. 66) como "secuencias de actividades que se organizan de una forma lógica en las que intervienen personas o recursos, materiales y equipamientos para producir unos resultados deseados y planificados acordes con las necesidades y expectativas de los usuarios". Podemos pensar que el acercamiento a la gestión, evaluación y comparación de los mismos para lograr la mejora continua a través del cambio se puede realizar en diferentes niveles.

Partimos de la premisa de que la **sistematización** de las buenas prácticas lleva implícita una reflexión sobre las mismas y que su agrupación en torno a procesos nos lleva a conocer mejor el centro, y por ello podemos plantearnos que una sistematización de las buenas prácticas en torno a los procesos clave del centro puede ayudarnos a la mejora del mismo y por lo tanto a completar nuestro modelo de calidad. Esto viene respaldado por la afirmación de Fernández Díaz (2014, p. 93) en la que las buenas prácticas pueden considerarse como un "sistema de aplicar el conocimiento derivado de la experiencia a la mejora de la organizaciones".

A la hora de la descripción de nuestro modelo, que hemos llamado [Alonso, 2015, UPV/EHU], debemos tener en cuenta uno de los factores principales que afectan en la adecuación del mismo: el contexto. Nuestra adaptación se va a realizar en los centros de educación superior musical en España de forma individualizada. Es decir, que aunque nuestro sistema está visto de forma general sobre todos los centros a la hora de exponer los procesos, procedimientos, acciones, etc., en su aplicación debemos pensar de forma individual para cada institución, ya que las características singulares, rutinas y especificidades se explican y aplican a cada centro por separado.

Como nos encontramos en España, vamos a partir del modelo EFQM adaptado a la educación, que es el modelo de calidad vigente en estos momentos en Europa. También vamos a tomar como referencia la revisión presentada por la AEC (2007b) en el documento *Quality assurance and accreditation in higher music education: characteristics, criteria and procedures* por ser la visión más cercana al contexto de las enseñanzas superiores musicales en España.

Los resultados obtenidos en Alonso (2010) sobre el grado de acercamiento e implantación de los **modelos de calidad** (EFQM) en los centros superiores de música en España demuestran que ambas variables (acercamiento e implantación) se encuentran en una fase inicial y todavía el grado de aplicación y desarrollo en torno a los trabajos realizados con la calidad se puede calificar entre bajo y medio. Por lo que, consideramos que tener un modelo de calidad cercano a las singularidades de las enseñanzas superiores de música ayudaría tanto a la mejora de las enseñanzas, los centros y a la situación de las mismas dentro del marco europeo.

Esta propuesta de modelo de calidad se estructura en dos partes (Fig. 50):

1) Sistema organizativo y de gestión (SOG):

Corresponde al esquema interior de la figura 50. Este sistema incluye ámbitos, procesos y tareas clave que son característicos en la enseñanza superior musical y que facilitan la gestión y organización de la misma. Resulta ser el nivel con el que los distintos agentes educativos se sienten más familiarizados y el que más claramente se ve en el trabajo diario. Cada miembro de la comunidad podría situar su trabajo en una o varias partes

del esquema y ver cómo son las relaciones directas e indirectas con otros ámbitos del centro.

En la descripción de nuestro modelo de calidad hemos optado por este concepto de sistema ya que consideramos que resulta ser el más cercano a la forma de trabajar de los centros, donde la relación entre los diferentes procesos y agentes se puede realizar de forma directa o indirecta y que la modificación de uno de los componentes del mismo puede llevar a la variación de otros elementos.

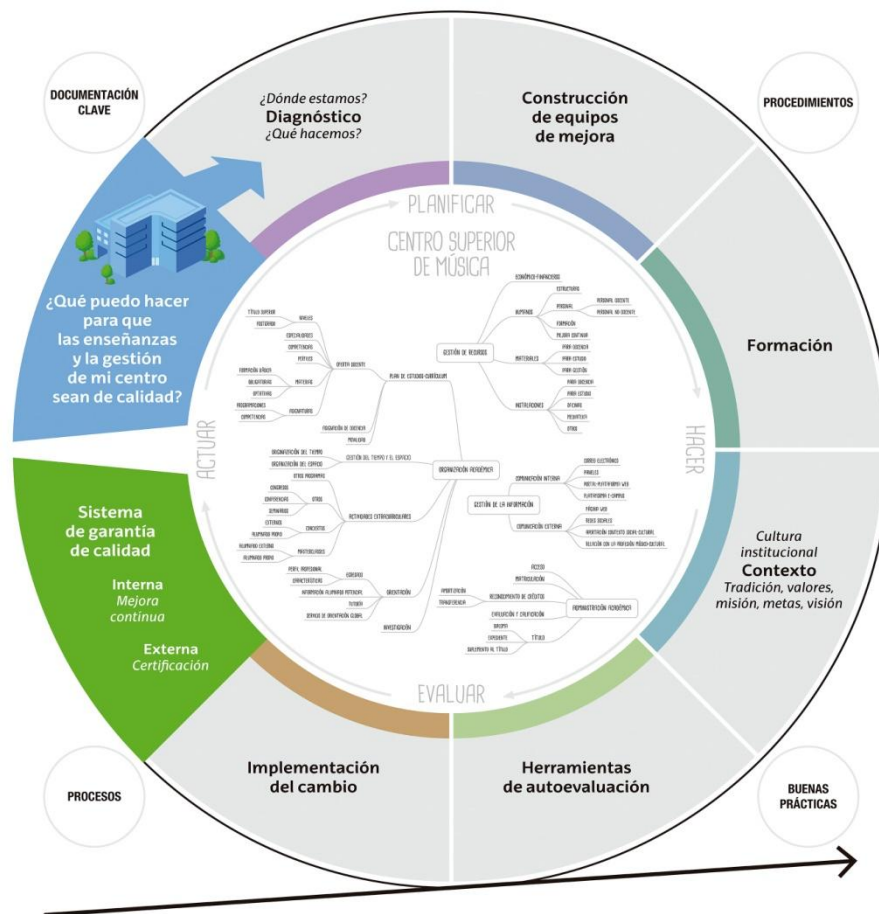


Fig. 50. Modelo de calidad [Alonso, 2015, UPV/EHU]. Elaboración propia

El esquema que proponemos está basado en una generalización establecida a partir del análisis de los datos sobre los centros superiores de música presentados anteriormente. A la hora de la adaptación a cada centro de

manera individual este esquema resulta ser la base sobre la que parte el trabajo, y las características específicas de cada centro deben ser integradas en el mismo. Es decir, las características individuales de cada institución (historia, cultura instituciones, misión, visión,...) pueden hacer que unas partes del sistema cobren más fuerza que otras y que las ramificaciones se estructuren de formas diferentes.

De esta forma, podemos llegar a un sistema organizativo y de gestión propio de cada centro. De él partirá la gestión de los procesos, la descripción de buenas prácticas y, en último término, la descripción y desarrollo del sistema de garantía de calidad.

2) El ciclo como motor de sistema.

Proponemos dos ciclos diferentes que provocan el movimiento en nuestro sistema. Estos dos ciclos son independientes y complementarios a la vez ya que como la maquinaria de un reloj contribuyen a que el engranaje (representado por el sistema) se mueva y a través de ese movimiento se logre el cambio.

Ciclo de Deming

Para desarrollar el sistema organizativo y de gestión y que de manera natural nos ayude a construir un sistema de garantía de calidad proponemos una implementación de cada proceso, procedimiento o práctica a nivel individual a través de ciclo de Deming. Esto nos permite integrar dentro del trabajo diario tanto la planificación y la revisión como la evaluación sin que la documentación suponga un trabajo suplementario. La integración de este ciclo también debería hacerse en el centro de manera global a través de su política estratégica y en la estructura general del SOG en cada ámbito individualmente. Así, este proceso de mejora nos permite definir metas, medir resultados, relacionar y explicitar metas y resultados.

Ciclo de desarrollo

En este nivel podemos ver el centro desde un punto de vista más analítico. Su objetivo principal es facilitar a los diferentes agentes la reflexión y el trabajo para lograr la mejora continua o el desarrollo e implementación de buenas prácticas a través de la sistematización de las mismas. Para ello se

proponen una serie de fases a recorrer de manera individual o colectiva. Las fases son:

- Diagnóstico
- Construcción de equipo
- Formación
- Contexto: Cultura institucional, políticas estratégicas, misión, visión, tradición...
- Herramientas de autoevaluación
- Implementación del cambio

Como fase final y culminación del trabajo proponemos la elaboración y desarrollo de un sistema de garantía de calidad tanto interna como externa y con él, la recogida, a través de un manual o guía de las prácticas que se realizan en el centro.

Esta estructura se debe a una necesidad de acercar el modelo de calidad a los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado, líderes pedagógicos y personal de administración y servicios). Nuestra propuesta pretende que la mejora continua parta de la reflexión sobre el propio trabajo con la gestión de procesos y las buenas prácticas como ejes de desarrollo y la implementación del cambio se lleva a cabo teniendo presentes los principios de calidad. Por lo que, encontrar una terminología cercana y práctica para el usuario, generador e implementador del modelo de calidad, es una de nuestras prioridades.

En los siguientes apartados vamos a describir de manera más pormenorizada las partes en las que compone nuestro modelo de calidad centrado en las enseñanzas superiores de música.

III. Sistema organizativo y de gestión (SOG)

Partiendo del esquema propuesto por AEC (2007b) y completado con las características propuestas para una institución superior musical presentadas en Jorgensen (2009), nuestra propuesta de sistema organizativo y gestión para los centros superiores de música (SOG) contendría los siguientes 4 ámbitos principales (Fig. 51):

- Organización académica
- Administración académica
- Gestión de recursos
- Gestión de la información

Dentro de estos grandes ámbitos, se recorren una serie de procesos y tareas clave que permiten el desarrollo de un sistema de garantía de calidad.



Fig. 51. Sistema organizativo y gestión (SOG) para los centros superiores de música dentro del modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]. Elaboración propia

1. Organización académica

Definimos organización académica como aquellos procesos y tareas relacionadas con la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de la docencia, bien sea de actividades pertenecientes al currículum como extracurriculares. Este ámbito parte del centro, bajo el desarrollo normativo de la administración, como nivel de concreción y finaliza en el aula con el docente y el estudiante como fin último del mismo.

Tal y como se puede ver en la figura 52, la estructura planteada dentro de este apartado se divide en cinco ámbitos:

1. Planes de estudio-Currículum
2. Gestión del tiempo y el espacio
3. Actividades extracurriculares
4. Orientación
5. Investigación

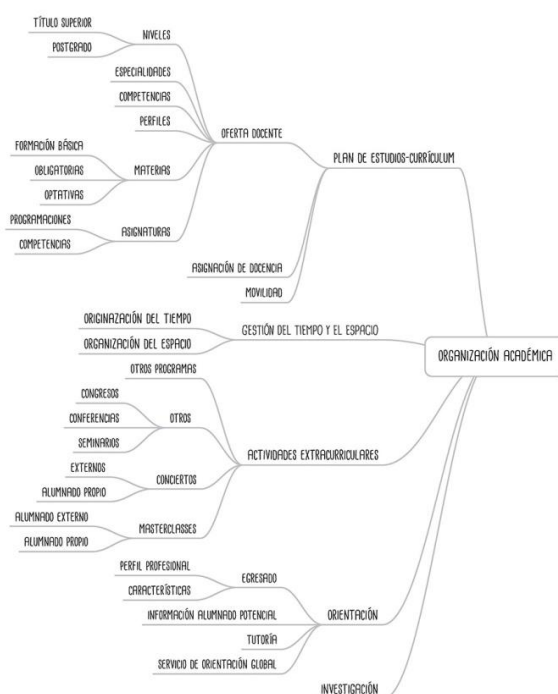


Fig. 52. Estructura de la organización académica incluida en SOG de [Alonso, 2015, UPV/EHU].
Elaboración propia.

1.1. Planes de estudio-Currículo

El currículo y su desarrollo a través de los planes de estudio es el corpus sobre el que se desarrolla organización académica. De su filosofía, planteamientos, diseño, desarrollo y evaluación dependen de forma directa o indirecta todo el sistema organizativo y de gestión. Podemos ver como, por ejemplo, las decisiones en torno al número de horas lectivas de una asignatura tienen su repercusión, no solo en la distribución y la elección de los contenidos de la misma, sino también en la distribución horarios del alumno, y con la asignación de horarios del profesor, dependiendo del tipo de centro, esto podría llevar a una asignación de aula diferente. Desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos, en función del número de horas de trabajo del profesor esto llevaría a necesitar más o menos personal, lo que influye directamente en los recursos económicos y en el presupuesto. Este pequeño ejemplo nos lleva a ver el currículum como uno de los ejes vertebrales del SOG.

Hemos utilizado el término plan de estudios-currículum como encabezado de este ámbito porque tradicionalmente en las enseñanzas superiores de música se habla de plan de estudios como el documento base para el desarrollo de la docencia y en muchos casos se refieren a él como un todo. El currículum implica mucho más que un plan de estudios, en él no solo se recogen las tablas con la estructura de las asignaturas, créditos y horas lectivas sino también los sistemas de evaluación, las metodologías y enfoques, la formación de los tribunales, etc.

A través del plan de estudios se desarrolla la oferta docente. Esta oferta docente está estructurada en estos momentos según el Real Decreto 1614/2009.

Teniendo en cuenta diferentes clasificaciones, podemos hacer la descripción según los niveles de titulación (título superior, posgrado), las especialidades (donde se incluyen las competencias y perfil de las mismas), en materias (según el desarrollo LOE de formación básica, obligatorias y optativas) y su concreción en asignaturas (documentadas en programaciones y competencias específicas).

El plan de estudios, tal y como se plantea en la oferta docente, tiene su reflejo y su cambio de nivel de concreción (del centro al aula) mediante la asignación de docencia y la estructura de grupos/clase.

1.1.1.Oferta docente

Para comprender el desarrollo de las enseñanzas que se imparten en los centros superiores de música en España es importante entender cómo se realiza la oferta docente de los mismos.

Con oferta docente nos referimos a las enseñanzas que se imparten en el centro independientemente del nivel que tengan o del tipo de usuarios al que vayan destinadas. En este momento, la oferta docente principal en los centros superiores de música son las enseñanzas de **título superior**, la mayoría de su alumnado estudia para obtener este título. En los últimos años algunos centros han comenzado a ofertar cursos de **formación permanente/especialización** como titulaciones propias y también, con el visto bueno de la ANECA, se han incorporado a esta oferta los **másteres** oficiales.

En los centros de educación musical es tradición incluir **clases magistrales** y **cursos** de materias específicas que propician una apertura del centro a la sociedad y al mundo cultural-musical.

Niveles

La organización y el desarrollo del currículum de las enseñanzas superiores musicales, así como su evaluación, según la LOE (Ley Orgánica de educación 2/2006), se establece dentro del marco europeo de educación superior, con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y del Consejo de Coordinación Universitaria.

El Real Decreto 1614/2009 propone una **estructura** de las enseñanzas artísticas superiores en 3 niveles: título superior equivalente al Grado, Máster y Doctorado.

Esta distribución de niveles, tal y como expone Zaldivar (2008), debería tener cuenta una priorización de la necesidad de adquirir, aplicar y producir conocimiento y habilidades musicales. (Dándole más o menos importancia o peso en cada uno de los niveles de titulación).

El **título superior**, según el RD 1614/2009, otorga al estudiante una “formación general en una o varias disciplinas y le prepara para el ejercicio profesional”. En este nivel, la adquisición de conocimientos y habilidades musicales resulta casi obvia. Mientras que el acercamiento a la investigación ayudará en producción de conocimiento y reflexión sobre las habilidades adquiridas.

Según la misma norma, las enseñanzas de **máster** proporcionan al estudiante una formación avanzada, con “carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras”. En ellas, se propone como novedad la aplicación de los conocimientos musicales y se potencia producción transmisión del conocimiento relacionado con los mismos a través de la investigación.

Los estudios de **doctorado** se encuentran condicionados a los convenios con universidades y recogerán las particularidades propias de las enseñanzas musicales, como puede ser la interpretación y la creación. De esta manera, los músicos prácticos pueden investigar desde su experiencia musical como compositores e intérpretes.

Bajo esta premisa, las enseñanzas de Doctorado se convierten en la esencia de la investigación artística, creativa y de la interpretación musical. Donde estas investigaciones ayudarán a mejorar la práctica y la docencia de la música en todas sus disciplinas. Esta puesta en valor produciría una mejora de la educación musical y “una mayor y más eficaz interdisciplinariedad en la futura educación del músico”. (Zaldívar, 2008)

Especialidades

Tal y como expone el Art. 54.1 de la LOE, los estudios de música se organizarán en distintas especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable. Tras su conclusión, los estudiantes obtendrán el título superior de música en una determinada especialidad. Este título será equivalente al de licenciado o de Grado universitario.

La elección sobre cuáles son las especialidades que oferta una institución es una de las preguntas clave que según Jorgensen (2009) nos podemos hacer a la hora de profundizar sobre un centro.

A continuación, se presenta una recopilación de los programas o especialidades que podrían tener cabida en un centro superior de música tal y como se plantea en el documento (AEC ,2007d) *Higher music education*

- Interpretación: Música culta
- Composición
- Dirección
- Educación musical
- Musicoterapia
- Ingeniero de sonido
- Ópera
- Jazz, Música moderna
- Música sacra
- Educación coral
- Músicas del mundo

El contexto español es diferente y en el art. 58 de la LOE, podemos ver como es el gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, el encargado de definir tanto la estructura como el contenido básico de estas enseñanzas. Para ello, se desarrolla el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. Para la concreción del contenido básico de las enseñanzas superiores de título superior de música se establece el Real Decreto 621/2010. Este decreto, en su art. 4. 2, nos nombra las especialidades de las enseñanzas artísticas que conducen al título superior de música, que son:

- Composición
- Dirección
- Interpretación
- Musicología
- Pedagogía
- Producción y gestión
- Sonología

En mayo de 2011 a través del Real Decreto 707/2011 se añade la especialidad de Flamenco.

Por lo que serían ocho especialidades las que conducen al título superior de música.

Comparando este listado con el de especialidades propuestas por la AEC podemos observar cómo la Interpretación, la Composición y la Dirección (especialidades con gran tradición en la educación europea) están recogidas en ambos listados. Si bien es cierto que el listado de la AEC resulta más amplio, ya que se definen como disciplinas diferenciadas la música sacra, ópera, jazz y música moderna y músicas del mundo. Esto puede permitir que estas disciplinas no realicen su desarrollo curricular dentro del ámbito de la interpretación únicamente sino que podrían desarrollarse en torno a la composición, dirección, pedagogía o musicología, como ocurre con el desarrollo de la especialidad de Flamenco que se realiza en España.

Al referirnos a las especialidades relacionadas con la enseñanza resulta similar ya que en el desarrollo del RD 631/2010 se plantea una especialidad única Pedagogía mientras que desde la AEC se planteaban dos vertientes, la educación musical y la educación coral.

La musicoterapia no se encuentra recogida dentro del desarrollo español. Pero, sin embargo, en España se oferta la Producción y Gestión musical dentro de las enseñanzas musicales, disciplina que no estaba recogida por la AEC (2007d).

Este modelo de desarrollo del título que se ha creado en España, donde la titulación que recibe el estudiante es Título superior en Música- Interpretación sin especificar en ningún momento el instrumento o el estilo en el que el estudiante se ha especializado, puede conducir a situaciones peculiares como que un alumno que ha estudiado violín quiera estudiar al finalizar sus estudios como segunda especialidad viola (esto resulta algo muy común por la similitud de ambos instrumentos), y no sea posible tal y como está descrito el título, ya que al no incluirse el instrumento o el estilo no hay diferenciación entre los mismos. Parece que se está estudiando por parte de las administraciones educativas una solución a esta problemática, pero de momento no está recogida en la normativa.

Esta misma situación nos la encontraríamos a la hora del acceso a los puestos de trabajo ya que no cabe la especificación si la titulación es el clarinete o en piano, en jazz, música antigua o en clásica.

Competencias

En el punto 1 del Art.3 del RD 631/2010, finalidad de la enseñanzas superiores y perfil profesional, nos dice que las enseñanzas superiores de música tendrán como "objetivo general la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina"

Este planteamiento hace que se opte por un modelo de desarrollo del currículum basado en competencias. En el RD 631/2010, Anexo I se especifican las competencias generales y transversales al titulado superior de música así como las competencias específicas y perfiles profesionales de las distintas especialidades de los titulados.

En el Anexo 2 de nuestra investigación se puede ver el análisis de las competencias realizado en torno a las competencias transversales, generales y por especialidades en función del ámbito, además de una comparativa con los descriptores de Dublín propuestos por la AEC.

Tras estudiar los efectos del proceso de Bolonia en la educación superior musical la AEC desarrolló unos estándares comunes que sirven de base para el diseño de currículos basados en competencias y resultados del aprendizaje estructurados en tres ciclos, como es el caso de España. Tal y como aparece en el documento AEC *Polifonia (2009c) Tunning educational structures in Europe*, los resultados del aprendizaje pueden agruparse en tres categorías:

- Resultados prácticos (basados en habilidades)
- Resultados teóricos (basados en conocimientos)
- Resultados genéricos

Las **habilidades prácticas** pueden desarrollarse a través de:

- Habilidades en expresión artística: relacionadas con la interpretación en todos los géneros y estilos, la composición, dirección, los arreglistas y los pedagogos (esta expresión debe guiar su enseñanza).
- Habilidades en el repertorio: son importantes tanto para compositores como para intérpretes de todo tipo. El término "Área de estudio principal" se utiliza de manera inclusiva, ya que en el jazz y la música moderna se centran más en formaciones flexibles que en instrumentos individuales y su repertorio se adapta a las diferentes combinaciones instrumentales.
- Habilidades de conjunto en un sentido amplio: son importantes para compositores y arreglistas aunque no participen como intérpretes. Estas habilidades son fundamentales para todo tipo de músicos aunque para los intérpretes de jazz y músicas populares tienen una importancia similar al instrumento principal (*principal study*) en la música clásica.
- Habilidades sobre la práctica (*practising*): se puede aplicar tanto a compositores como a intérpretes. Ambos deben trabajar su destreza a través de la práctica y deberían ser competentes ensayando su música con los intérpretes. La postura es importante para los compositores en su trabajo con las partituras o delante del ordenador. Las habilidades de lectura incluyen la lectura de notación jazz o de música popular y también la interpretación de gestos e instrucciones en la música no escrita (*non-notated*). La expresión 'Manipular el material musical' se relaciona con un espectro de actividades amplio desde simples ejercicios de armonización o *scoring*, hasta complejos arreglos y composiciones. En el caso de los compositores y arreglistas estas habilidades estarán entre las más significativas y serían características del área de estudio principal.
- Habilidades de interpretación en público: son importantes tanto para compositores como para intérpretes. Los estilos y modos de comunicación varían en función del género o estilo musical y los alumnos deberán estar familiarizados con las normas de comunicación del estilo que trabajan.

- Habilidades de improvisación vistas desde un sentido amplio son relevantes para todos los músicos. Los compositores se benefician del trabajo colaborativo y espontáneo tanto como del cuidadosamente planificado. Los intérpretes clásicos acogen ciertas tradiciones de la improvisación. No obstante, donde más se desarrolla este elemento es en el jazz y las músicas populares, por lo que su importancia debe ser recogida en el "área de estudio musical".

A la hora de realizar el desarrollo de las competencias los legisladores españoles tuvieron en cuenta las propuestas de la AEC (2009) ya que se puede observar en algunos casos la traducción casi exacta de las competencias y en otros casos la inspiración en las estructuras y el desarrollo de los temas a tratar.

En el análisis realizado sobre las competencias en los planes de estudio hemos podido observar el desarrollo realizado de estas habilidades.

Perfiles

Dentro del marco europeo de cualificaciones en educación superior y partiendo de los descriptores de Dublín, el proyecto *Polifonia* de la AEC ayudó a la concreción de los perfiles que se han llegado a desarrollar en la normativa actual en torno a las profesiones relacionadas con la música.

El perfil profesional recoge la orientación prioritaria de un plan de estudios dentro de un ámbito profesional específico. La definición de los perfiles profesionales debe estar sometida a una revisión constante debido a la situación cambiante del mundo profesional.

Observamos cómo se expone en el Art. 3.2 del RD 631/2010:

El perfil del Graduado en Música corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Música y a la correspondiente especialidad.

La pregunta clave que nos podemos hacer en torno a este tema es: ¿Qué perfiles de titulados debe ofertar la educación superior musical para que estén cubiertas las necesidades del mercado laboral y las industrias relacionadas con la música?

Tal y como se explica en AEC *Polifonia* (2009c) *Tuning educational structures in Europe*, analizar la **empleabilidad** de los músicos resulta complicado por tres razones principales.

La primera está relacionada con la duración variable en el aprendizaje de los instrumentos, ya que en algunas disciplinas, debido al repertorio, el desarrollo técnico o los requerimientos físicos necesitan un tiempo diferente de estudio para lograr una serie de habilidades o competencias.

La naturaleza individualizada del talento musical y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que tanto las metodologías como los tiempos en los que se realiza la adquisición de ciertas destrezas no se lleven a cabo de manera homogénea.

El último factor a tener en cuenta es la competitividad existente en el acceso al mundo laboral.

Otro de los puntos que influye a la hora del estudio de las **profesiones** dentro de la música es lo que conocemos como “profesiones reguladas”. Dentro del ámbito de la música dependiendo del país o del tipo de ámbito existen algunas profesiones reguladas (por ejemplo las enseñanzas), pero de manera general nos encontramos ante un campo con un bajo nivel de regulación (en algunos países los músicos deben inscribirse en asociaciones profesionales para poder ejercer). Una profundización sobre este tema se encuentra recogida en el manual *The International Recognition of Studies and Qualifications in Higher Music Education* perteneciente al proyecto *Mundu Musicalis* de la AEC (2008b).

En el apartado relacionado con España de este documento se puede ver que para ejercer como profesor de música se necesitan las siguientes cualificaciones.

- Maestro de música en educación primaria requiere el grado universitario (en este momento cuatro cursos académicos)
- El Profesor de música en educación secundaria necesita uno de los siguientes títulos:
 - Licenciado/arquitecto + CAP/Título de especialización didáctica/Máster
 - Licenciado/Grado en Historia de la música + CAP/Título de especialización didáctica/Máster
 - Título superior de música o sus equivalentes en planes anteriores + CAP/Título de especialización didáctica
 - Título de Profesor de Música + CAP/título de especialización didáctica pueden dar clase en los grados elemental y profesional

A la hora de la concreción de los perfiles es importante precisar el ámbito o el campo de actuación profesional. Vamos a seguir la corriente propuesta por la AEC *Polifonia* (2009c) donde no se analizan las profesiones relacionadas con la música de manera individual sino que estudian los diferentes **roles del músico** a partir de 4 figuras:

- Compositor
- Intérprete

- Director
- Profesor

Para ver más claramente cuáles son las profesiones que se desarrollan a partir de estos cuatro grandes ámbitos nos vamos a basar en la descripción realizada por la AEC (2007d). Partiendo de estas ideas categorizamos las profesiones musicales en tres grandes grupos:

1. Profesiones nucleares de la música (profesiones que principalmente se enseñan en estudios superiores de música):

- Intérprete (solista, acompañante, músico de conjunto-orquesta, banda, música de cámara, etc.)
- Director o Director musical
- Compositor, arreglista, orquestador
- Profesor de música, instrumento o voz, en centros de educación musical.
- Profesores de música en educación general (infantil, primaria, secundaria)
- Músico social: Actividades musicales de compromiso social realizadas por músicos a través de proyectos en colegios, asociaciones,...destinadas a minorías, personas con discapacidades, en situaciones de exclusión social, etc.
- Músico en iglesia

2. Profesiones en que la música es la habilidad principal:

Estas profesiones se pueden enseñar en la educación superior musical pero también en otro tipo de enseñanza superior como la universitaria.

- Musicólogo/Etnomusicólogo
- Gestor musical, productor musical
- Musicoterapeuta
- Ingeniero/Técnico de sonido, técnico de software musical, plataformas digital y web basadas en el aprendizaje musical
- Director de programación, programador, Director de una producción musical, Distribuidor musical
- Músico social: Actividades musicales de compromiso social realizadas por músicos a través de proyectos en colegios, asociaciones,...destinadas

minorías, personas con discapacidades, en situaciones de exclusión social, etc.

- Publicista musical
- Profesores de música en educación general (infantil, primaria, secundaria)

3. Profesiones que necesitan la música junto a otras habilidades principales
Son profesiones que aunque habitualmente las realizan titulados superiores en música porque requieren un alto conocimiento del ámbito musical no es imprescindible tener el título superior de música para ejercerlas.

- Crítico musical
- Letrista
- Lutier, constructor de instrumentos, afinador
- Marketing musical
- Gestor artístico, representante
- Divulgador musical (presentador, guía,...)
- Bibliotecario musical
- Archivero musical

Para poder entender la evolución de las tendencias y problemas en la profesión musical y ser capaz de adaptar las enseñanzas de manera que sus titulados obtengan una formación sólida que les permita ser competitivos en la vida profesional, los centros superiores de música deben establecer y aumentar de manera constante su **relación con el mundo laboral**.

Esta relación se realiza en algunas instituciones con la presencia de personal docente a tiempo parcial que simultanea su labor docente con su labor como músico en activo, y también a través de la implicación como asesores en distintos comités, jurados o tribunales de organizaciones relacionadas con distintos ámbitos profesionales

También resulta interesante resaltar al colectivo de ex-alumnos, ellos representan un vía para el testeo y la creación de puentes entre los conservatorios y la vida laboral. Y que mediante sus opiniones y su *feedback* permitan conocer si la formación proporcionada por los centros se

adapta a las necesidades del mercado. Para realizar esta labor, poseer unas políticas y estrategias en las que los egresados sigan en contacto con el centro puede ayudar en la mejora y adaptación de los perfiles profesionales.

Materias

Una vez que tenemos el marco de especialidades, niveles y las competencias y perfiles que queremos conseguir en cada una de ellos podemos pasar al diseño del currículum.

A la hora de diseñar el currículum debemos tener presente que este deberá incluir los planes de estudio, las normativas de acceso, permanencia y promoción, así como fundamentos sobre la metodología y la evaluación.

Partiendo de la explicación del RD 1614/2009 en su preámbulo, las enseñanzas artísticas superiores se enmarcan dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que a la hora del diseño y desarrollo del currículum también siguen su filosofía y estructuras. Ya hemos explicado anteriormente como tenemos tres niveles (título superior, máster y doctorado). Comenzaremos por el título superior.

Según el Art. 6 de RD 631/2010, que hace referencia al contenido básico de los planes de estudio, el título superior de música incluirá una formación básica y una formación específica. Esta formación se concretará a través de competencias y perfiles. Cada especialidad estará dividida en 4 cursos académicos de 60 créditos ECTS cada uno (un total de 240 ECTS).

Tal y como se explica en Veintimilla (2010), a la hora de establecer las materias se tuvieron en cuenta los descriptores de Dublín. Y el término materia no hace referencia a asignaturas sino a módulos.

En el Real Decreto vemos que la explicación de las materias se hace a través de tres apartados:

1. Clasificación de las materias
2. Descripción de los contenidos de las materias según la especialidad
3. Número mínimo de créditos ECTS que deben incluirse en el desarrollo del plan de estudios

Las materias de **formación básica** son comunes a todas las especialidades y en la siguiente tabla podemos ver su distribución:

Materia	Mínimo de ECTS
Cultura, pensamiento e historia	12
Lenguajes y técnica de la música	12

*Fig. 53. Número mínimo de ECTS asignados a las materias de formación básica según el RD 631/2010.
Elaboración propia.*

También es común a todas las especialidades aunque no se contempla como formación básica el trabajo de fin de estudios que requiere un mínimo de 6 ECTS.

Materia	Mínimo de ECTS
Especialidad: Composición	
Formación instrumental complementaria	18
Música de conjunto	6
Composición e instrumentación	60
Técnica de la dirección	6
Tecnología musical	12
Especialidad: Dirección	
Formación instrumental complementaria	18
Música de conjunto	6
Composición e instrumentación	18
Técnica de la dirección	54
Tecnología musical	6
Especialidad: Interpretación	
Instrumento/Voz	66
Formación instrumental complementaria	24
Música de conjunto	12
Especialidad: Musicología	
Formación instrumental complementaria	18
Música de conjunto	6
Métodos y fuentes para la investigación	36
Notación, transcripción e interpretación de documentos musicales	30
Tecnología musical	12
Especialidad: Pedagogía	
Instrumento/Voz	30
Formación instrumental complementaria	12
Música de conjunto	6
Fundamentos de pedagogía	18
Técnica de dirección	6
Tecnología musical	6
Didáctica de la educación musical	12
Organización educativa	12
Especialidad: Producción y gestión	
Formación instrumental complementaria	12
Música de conjunto	6
Producción	18
Comunicación, promoción y representación	18
Tecnología musical	18
Legislación	12
Gestión económica	18
Especialidad: Sonología	
Formación instrumental complementaria	12
Música de conjunto	6
Tecnologías aplicadas	30
Formación técnica específica	24
Producción y gestión	12
Acústica	12
Percepción crítica	6
Especialidad: Flamenco	
Interpretación/Investigación	66
Formación instrumental complementaria	24
Música de conjunto	12
Tecnología	6
Teoría musical del Flamenco	12

Fig. 54. Número mínimo de ECTS asignados a las materias de formación específica según el RD 631/2010 especificado por especialidades *Elaboración propia*

La **formación específica**, como se puede ver en la figura 54, se concreta en las diferentes especialidades y tendrá como mínimo 102 ECTS.

El resto de materias, tal y como expone en Veintimilla (2010), se plantea a través de los siguientes desarrollos:

- Ampliación del número de créditos ECTS asignados en la formación básica, obligatoria de especialidad o trabajo de fin de estudios.
- A través de materias optativas
- Prácticas externas (30-60 ECTS)
- Otras actividades formativas (opcional hasta 6 ECTS)

A la hora de organizar las materias, el Art. 7 del RD 631/2010, establece que pueden añadirse otras materias que se consideren necesarias, así se podrán establecer materias optativas con el fin de lograr un currículum lo más orientado posible a lograr el perfil de egresado para cada especialidad.

Aunque a simple vista puede parecer una estructura muy flexible, de manera general, sorprende el alto grado de concreción determinada desde el decreto marco en la definición del currículum teniendo en cuenta que la música no es una profesión regulada.

En el diseño y desarrollo de los planes de estudio a través de materias las administraciones educativas y los centros en último término ha optado seguir las directrices del RD 631/2010 y han incluido, en función de las especialidades, materias que complementan lo que propone este decreto.

Asignaturas

El Art. 7 del RD 631/2010 establece que las materias se desarrollarán en asignaturas.

Si partimos de la definición de asignatura de la RAE "materia que se enseña en un curso y que forma parte de un programa de estudios" debemos puntualizar que a la hora de describir una asignatura debemos tener en cuenta el nombre que se le da, la especialidad en la que imparte y el número de ECTS.

El **ECTS** es el sistema de medida que se utiliza a partir del EEES y esto hace que sea de gran utilidad en la descripción de la asignatura explicitar tiempo de clase y el tiempo de estudio.

La unidad de medida en función del tiempo cambia de un centro a otro, en unos casos se habla de horas anuales, en otros semestrales y en otros semanales. Esto nos muestra diferentes maneras de plantear las medidas de la distribución del tiempo en el plan de estudios.

A través de la revisión realizada de los planes de estudios se ha podido apreciar que la relación entre el número de ECTS y la asignación de tiempo de clase y tiempo de estudio no es siempre igual en todos los centros. Lo que sí se puede apreciar es que las asignaturas que ya están presentes en los planes de estudio derivados de la LOGSE habitualmente mantienen el

número de horas de clase anuales en los nuevos planes de estudio. Esto hace que no se vea claro que en los planes de estudio de las enseñanzas superiores de música en España la implementación del uso de ECTS se haya basado en las recomendaciones presentadas por la AEC (Bisschop, 2007a, 2009).

Uno de los problemas que nos encontramos en el diseño de los planes de estudio por asignaturas en las enseñanzas superiores de música es la **graduación de las materias**. En las enseñanzas musicales existen materias (la música de cámara o los conjuntos instrumentales son su ejemplo más claro) que se cursan a lo largo de diferentes cursos, pero que el contenido de las mismas no tiene por qué estar graduado, es decir, los contenidos del segundo curso no tienen porqué, y de hecho no suelen estar, relacionados con el trabajo realizado el primer curso. Junto a estas materias no graduadas conviven otras como "Historia", "Armonía" o el "Instrumento principal" donde los contenidos sí se encuentran graduados. Habitualmente, al desarrollar las materias en asignaturas esto no se ve reflejado y a la hora de separar en distintos niveles se opta por un criterio común para todas las asignaturas (habitualmente números romanos), pero algunos centros (ESMUC, por ejemplo) han explicitado esta diferenciación y han optado por dos tipos diferentes de numeración y así la entidad de cada materia queda diferenciada.

Programaciones y guías docentes

La descripción de las asignaturas queda recogida en las llamadas programaciones o guías docentes. En ellas se expone una descripción general de los datos de la asignatura. En los centros superiores de música en España nos hemos encontrado con diferentes modelos (compactos o extensos) para llevar a cabo la recogida de los datos, pero, teniendo en cuenta el desarrollo de los planes de estudio deberían como mínimo contener los siguientes datos:

- Nombre de la asignatura
- Código de identificación
- Especialidad
- Itinerario/Ámbito (si lo tuviera)

- Materia
- Curso
- Nº ECTS
- Carga de trabajo. Horas clase/Horas de trabajo
- Ratio
- Profesor/es
- Competencias descritas en términos adaptados a la asignatura (suele ser habitual referenciar las competencias transversales, generales y específicas del RD 631/2010 que se trabajan en la asignatura)
- Contenidos
- Resultados del aprendizaje
- Metodología
- Evaluación (metodología y criterios)
- Referencias bibliográficas. En el caso de las enseñanzas musicales aquí incluiríamos también la discografía

En el caso de la programación que entrega el profesor en las primeras sesiones de clase a sus alumnos también resulta de gran utilidad incluir:

- Horarios de clase/tutoría
- Aula o aulas en las que se realiza
- Calendario de clases
- Posibles modificaciones
- Forma de contacto con el profesor

Las programaciones resultan ser una herramienta de gran utilidad a la hora de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en los centros ya que en ellas se aprecia el día a día en el aula. La forma en que cada profesor o grupo de profesores expone la información también da mucha información a la hora de ver los diferentes perfiles de profesores que trabajan en los centros superiores de música.

Para los alumnos suponen un instrumento de consulta a la hora de ver y entender que se espera de ellos y cómo pueden conseguir los resultados esperados. Para el personal encargado de la gestión y administración

representan unos documentos de gran valor ya que en ellos se recoge la descripción del plan de estudios más exhaustiva.

Es recomendable para facilitar el trabajo y crear una identidad de centro que todas las programaciones sigan un mismo esquema de centro y que puedan modificarse a lo largo de los años en función de las necesidades.

La **revisión** de las programaciones por parte del profesorado siguiendo los ciclos de mejora, debe hacerse periódicamente, si bien es cierto que teniendo en cuenta el elevado número de asignaturas con las que nos encontramos en los centros superiores de música, un centro con todas las especialidades sinfónicas, jazz, dirección, composición y pedagogía puede tener del orden de más de mil asignaturas. Realizar la modificación de todas puede resultar muy costoso, pero es recomendable establecer procesos y herramientas que hagan su gestión posible.

Síntesis

La especificación del currículum-plan de estudios es uno de los procesos más significativos dentro de los centros superiores de música. Tras un largo periodo de tiempo, casi 30 años, en el que los planes de estudio se han mantenido sin modificaciones, desde la aplicación de la LOGSE se han vivido en los centros dos cambios de planes de estudio. Como consecuencia de esto, cualquier revisión de los mismos y su posible cambio son percibidos como negativos por las comunidades de los centros.

Los planes de estudio que dan lugar al título superior de música no están sometidos a procesos de **acreditación** ni verificación de las agencias nacionales, por lo que, en primera instancia no se plantea un sistema de revisión periódica sobre los mismos. Dentro de las premisas contenidas en el sistema de garantía de calidad podría considerarse como una buena práctica realizar un proceso de **revisión** periódica del plan de estudio tanto en su diseño como en su desarrollo e implementación así como de la documentación.

La **estructuración** en niveles, especialidades, materias y asignaturas debería ser valorada ya no solo por los propios centros sino también por las

administraciones educativas en pro de la mejora y de la búsqueda de la calidad en las enseñanzas superiores de música en su totalidad.

1.1.2. Asignación de docencia

Una vez establecida la oferta docente en el centro se debe reflexionar sobre cuáles son los perfiles más adecuados a la hora de impartir cada una de las materias y asignaturas.

La normativa regula por un lado las especialidades docentes para el cuerpo de profesores de música en general (RD 428/2013) y para el cuerpo de catedráticos de enseñanzas superiores de música (RD 427/2013).

En la norma exclusiva de las enseñanzas superiores de música podemos ver en el RD 427/2013, Anexo I, las especialidades docentes vinculadas a las enseñanzas superiores. En este listado se incluyen lo que hemos llamado materia principal (el instrumento o el área de conocimiento principal de la especialidad) y algunas otras asignaturas como son "Historia de la música", "Improvisación y acompañamiento", "Repertorio con piano", "Tecnología musical" y los idiomas.

En esta normativa se ha utilizado una terminología muy similar a la hora de hablar de especialidades docentes con las especialidades ofertadas y quizá convendría reflexionar si puede llevar a equívocos y con otras definiciones menos ambiguas que logre una mejora dentro de este ámbito.

El número de conservatorios públicos que se rigen por esta norma es muy elevado y deberán tener en cuenta, a la hora de la asignación de docencia, las agrupaciones establecidas en las especialidades docentes y cómo establecer la unión entre los planes de estudio y dichas especialidades docentes.

Como ya hemos visto, la implantación de la LOE y con ella el EEES, ha venido acompañada de una modificación en los planes de estudio de los centros. Las plantillas docentes existentes han sido una de las referencias a la hora de la creación de los nuevos planes de estudio. Esto ha supuesto en algunos casos que la docencia asignada a un profesor se haya visto alterada de manera sustancial.

En los centros públicos es la administración junto con los directivos de los centros el responsable de la asignación de la docencia. En los centros privados son los líderes o gestores los encargados de la misma. En ambos

casos resulta importante para el correcto funcionamiento, la visibilidad de los criterios establecidos en la misma así como la planificación y comunicación de la misma.

En pro de la calidad en el centro es recomendable la realización de un estudio previo a la organización del curso en el que se expone cuál es la oferta docente y la docencia asignada y cuáles son las necesidades que se prevén. La planificación de este estudio y la realización y comunicación al nuevo profesorado con un tiempo suficiente, puede aumentar la calidad de la docencia futura, ya que el profesorado de nueva incorporación en el centro o en una asignatura o materia en concreto, tendrá de un tiempo para poder preparar su trabajo en el aula de la mejor manera posible.

La asignación de la docencia es uno de los procesos clave en el centro y realizarla siguiendo unos criterios en pro de la calidad y la mejora, tanto de la gestión como desde organización, puede ayudar de forma significativa a la calidad de la docencia y con ella a los resultados positivos en el alumnado.

1.1.3.Movilidad

En la educación superior de música, la movilidad es algo característico de las enseñanzas ya que la búsqueda de un profesor, un estilo de enseñanza en concreto o un desarrollo profesional determinado han movido a los estudiantes de música a través del planeta.

En España, los conocidos como traslados de expediente resultan muy habituales en los centros y en comunidades que rondan los 300 alumnos podemos hablar de una movilidad entre 5 y 10 alumnos por curso. Esto hace que las convocatorias de traslado sean una parte de los procesos de acceso con su propia normativa de pruebas. La puesta en marcha por parte del gobierno del programa Séneca para la **movilidad nacional**, no fue seguida dentro de las EESSMM, ya que la vía del traslado tradicional estaba bastante consolidada.

A partir de la implantación de la LOGSE, los centros superiores de música comenzaron de manera escalonada a participar en programas de **movilidad internacional**, siendo el programa Erasmus, a través de sus distintos desarrollos, en el que más centros participan. Existen convenios con instituciones fuera del ámbito europeo que firman los centros a título individual, pero al ser el programa Erasmus el que más fuerza tiene nos vamos a centrar en él.

En el 2002 eran muy pocas las instituciones superiores de música con carta Erasmus, en este momento, son prácticamente todas las que participan en su desarrollo más actual Erasmus+. En este crecimiento han tenido un papel fundamental los sistemas de gestión que el programa tiene a nivel estatal (en este momento denominado *Sepie*) y su comprensión de las características singulares de las enseñanzas artísticas. En el curso 2008, el OAPEE (Organismo autónomo de programas educativos europeos) estableció un área de trabajo propio para las enseñanzas artísticas. El apoyo de la AEC realizando alguna de sus reuniones anuales de coordinadores internacionales en España y la implicación de los propios coordinadores internacionales han representado un gran valor en el desarrollo del programa. En los primeros años de implantación no era extraño el trasvase de información, protocolos y procedimientos entre los

centros, así como reuniones propiciadas por los mismos coordinadores que se establecían como foros, donde compartir problemas y soluciones, en definitiva, las prácticas.

En este momento el programa se encuentra totalmente asentado en las enseñanzas superiores de música en España y los números de movilidad se mantienen estables tanto de alumnado como de personal.

Procesos de gestión

Los procesos de gestión del programa Erasmus vienen marcados por las convocatorias establecidas a nivel europeo y sus desarrollos nacionales. Los sistemas de gestión online se encuentran muy asentados dentro del proceso en la parte centralizada y después cada centro realiza sus desarrollos en función del personal y las necesidades.

Salvo en algunos centros en concreto, como pueden ser ESMUC o Musikene, tanto la organización como la gestión del programa recae en el profesorado directamente debido a que la movilidad tanto *in* como *out* no resulta excesivamente grande y no poseen personal especializado no docente.

A lo largo de los años la terminología respecto al programa Erasmus ha ido cambiando teniendo en cuenta sus desarrollos, por lo que utilizaremos los conceptos actuales incluyendo en los mismos ámbitos más generales.

Las características principales del programa Erasmus + tal y como aparece en la Guía del programa son:

- Reconocimiento y validación de las competencias y cualificaciones
- Difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto
- Requisito de acceso abierto a los materiales didácticos, documentos y soportes producidos mediante Erasmus +.
- Dimensión internacional
- Multilingüismo
- Equidad e inclusión
- Protección y seguridad de los participantes

El programa Erasmus + se estructura en torno a cinco acciones clave:

- Movilidad de las personas
- Cooperación para la innovación y el desarrollo de buenas prácticas
- Apoyo a la reforma de políticas
- Actividades Jean Monnet
- Deporte

A la hora del desarrollo cada centro establece sus políticas en torno a las acciones que quedan incluidas en la Carta Erasmus, este documento a medio plazo se evalúa cada curso a través de informes y documentos presentados por el centro y a la finalización de vigencia.

En las enseñanzas artísticas de música la acción que por tradición ha cobrado más fuerza es la movilidad del personal. A la hora de gestionar la movilidad podemos hablar de distintos procesos asociados, entre los que cabe destacar:

1) Firma de convenios con instituciones susceptibles de realizar trabajo conjunto.

La apertura de convenios con otras instituciones es la primera fase que abre el contacto y las futuras alianzas con otros centros superiores a nivel europeo. Existen diferentes políticas a la hora de la apertura y renovación de convenios. Desde políticas más aperturistas con una firma de 100% de propuestas hasta políticas más conservadoras donde únicamente se firma el convenio cuando la movilidad o el proyecto están cerrados.

El número de convenios y el tipo de centros con los que se tiene alianzas resulta un punto crítico dentro del proyecto Erasmus para los centros superiores de música ya que contribuye en cierta medida a la calidad de su trabajo en el proyecto.

En los convenios tipo (la AEC tiene uno diseñado para los centros superiores de música) además de los datos del centro se incluyen el número de movilizaciones *in* (llegada) y *out* (salida) así como el tipo de movilidad y la validez de las mismas.

El coordinador Erasmus junto con los líderes del centro son habitualmente los encargados de la firma del convenio, que puede realizarse a través del centro mismo o de un consorcio.

2) Movilidad de estudiantes.

La movilidad de estudiantes es una de las máximas que se encuentra incluida en los desarrollos de la LOE sobre la educación superior.

Esta movilidad puede ser de dos tipos:

- Un periodo de estudios en el extranjero en otra institución de enseñanza superior
- Periodo de formación práctica en una empresa

Para participar en este tipo de movilidad el estudiante debe realizar una solicitud a su centro de origen, y una vez seleccionada esta solicitud es el centro propio el que tramita con el centro de acogida la posible movilidad.

En el caso de las enseñanzas superiores de música, no es suficiente con poseer un convenio con la institución para que el alumno sea aceptado sino que el acceso es seleccionado por la institución de acogida. El sistema de selección varía en función del centro y habitualmente se tienen en cuenta criterios como expediente del estudiante, nivel en la materia principal de estudios (se envía una grabación), cupo de alumnos en la especialidad,... Esto hace que el ser seleccionado como alumno Erasmus en algunas instituciones sea visto como un premio en la carrera de algunos alumnos.

3) Movilidad del personal

La movilidad del personal tanto docente como no docente se establece a través de dos vías:

- Periodos lectivos: esta actividad permite a personal docente o a personal de empresas impartir clases en una institución con convenio. Este tipo de movilidad puede afectar a cualquier área de conocimiento/disciplina académica.
- Periodos de formación: esta actividad permite el desarrollo profesional del personal docente y no docente mediante acciones de formación en el extranjero (excepto conferencias) y aprendizaje por

observación, periodos de observación o formación en una institución y otro tipo de organización con la que se tenga firmado un convenio.

La movilidad en periodos lectivos se ha denominado comúnmente intercambio de profesorado y tiene un fin mayor que la simple movilidad en el intercambio, ya que permite tanto a alumnado, profesorado y centro tanto *in* como *out* compartir experiencias en torno a un área de conocimiento y sobre el propio centro. Dentro de las enseñanzas superiores artísticas es muy común que el profesor sea el motor de las movilidades y la firma de convenios a través de colegas de profesión y que incluso, a través del desarrollo de un proyecto de movilidad a varios años, se trabaje en distintas instituciones.

Movilidad del personal para la formación se encuentra todavía en vías de desarrollo pero resulta una manera muy completa para la formación en torno a las buenas prácticas, ya que el trabajo comparado en otra institución nos puede ayudar al *benchmarking* y a la mejora del propio trabajo.

El papel del centro superior de música es fundamental a la hora de la dinamización de la organización de la movilidad y sus tareas varían dependiendo de si su labor es ser organización de acogida o de origen.

Así, tal y como se incluye en la Guía del programa (2015):

- La organización de origen: se encarga de seleccionar a los estudiantes o el personal y enviarlos al extranjero. Esto incluye también los pagos de las subvenciones (para quienes se encuentran en los países del programa), la preparación, la supervisión y el reconocimiento relativos al periodo de movilidad.
- La organización de destino: se encarga de recibir a los estudiantes o el personal extranjero y ofrecerles un programa de estudios o periodo de formación práctica o un programa de actividades de formación, o bien se beneficia de una actividad de enseñanza.

Síntesis

La gran tradición que los centros superiores de música han tenido a lo largo de los años ha hecho que las políticas actuales que fomentan la movilidad

como una forma de mejora de la enseñanza no hayan hecho más que reforzar la labor que ya se venía realizando. La institucionalización y normalización de los traslados de expediente (en el ámbito nacional) y el programa Erasmus (a nivel internacional) ha supuesto un complemento y una sistematización de acciones que los centros realizaban de manera aislada.

Al llevar consigo un gran apoyo externo a las instituciones tanto europeas como españolas. Nos encontramos en este campo con una documentación bastante extensa sobre calidad, mejora y buenas prácticas, pero, desde los centros no tenemos constancia que esto se ponga en práctica de manera generalizada.

El apoyo por parte del último desarrollo del programa Erasmus + a través de una acción específica denominada *Cooperación para la innovación y el desarrollo de buenas prácticas*, puede ser el motor para que algunos centros se conciencien y así obtengan recursos para el diseño, desarrollo, implementación y seguimiento de estrategias y políticas en torno a la innovación y las buenas prácticas.

1.2 Gestión del tiempo y espacio

Una vez mostrado este marco de referencia, nos encontramos con los procesos clave de establecimiento de horarios y asignación de los mismos a espacios y aulas. De hecho, tal y como explica Domenech (1997, p. 10) "La organización del tiempo es una de las preocupaciones de todos los equipos directivos de todas las escuelas del mundo"

Los centros de educación musical tienen unas señas de identidad propias que hacen que tanto la organización, como la gestión del tiempo y el espacio se conviertan en algunos casos en piezas fundamentales de nuestro puzzle-centro. Esto se puede ver claramente en la descripción que se realiza del conservatorio de Amsterdam en el libro *Conservatorium Van Amsterdam: architecture for the ear* (De Haan, Scagliola y Brakee, 2008) "Cuando entras al edificio, este es un "melting pot" donde la variedad de géneros musicales, como música clásica, antigua, jazz, pop o música latina, coexisten armoniosamente codo con codo y experimentando juntos. Donde se interpreta tanto ópera, el teatro musical como flamenco."

Para empezar, debemos tener en cuenta dentro de la finalidad de las enseñanzas, el alto componente de trasmisión cultural y su muestra a la sociedad. En la descripción que hace el director adjunto del conservatorio superior de Amsterdam queda patente que el edificio es mucho más que una escuela, se considera como un caldo de cultivo. Esta afirmación sobrepasa la dimensión meramente académica (De Haan, Scagliola y Brakee, 2008).

Tradicionalmente los conservatorios no dedicaban únicamente su tiempo y espacios de forma específica a las enseñanzas superiores sino que impartían también las enseñanzas de grado elemental y medio (el actual grado profesional). En estos centros el alumnado compaginaba sus actividades habituales, estudio o trabajo, con la asistencia a sus clases de música. Por lo que, un horario amplio y flexible se hace casi imprescindible. Con la LOGSE y la separación en la organización de los centros superiores, aunque el alumno se dedica en exclusividad a sus estudios, se mantuvo esta idea de horario amplio.

La propia **comunidad educativa** (profesores, alumnado, personal de administración y servicios) no suele ser excesivamente grande (300-400 alumnos/ 50 profesores es un estándar según los resultados expuestos en la primera parte) y en los casos en los que los números son abultados, debido a las características del entorno, rara vez coinciden todos los usuarios a la vez en el mismo lugar y tiempo. Esto condiciona claramente los espacios y los horarios.

La enseñanza musical instrumental tradicionalmente se ha llevado a cabo en torno a clases uno a uno, es decir, el profesor da clases a un único alumno. Pero, dentro de los currículos también nos encontramos con otro tipo de materias como música de cámara, conjuntos instrumentales de diversos tamaños e instrumentos involucrados (orquestas, *ensembles* de viento, cuartetos de cuerda, etc.), clases de lenguaje musical, armonía que tienen un componente teórico pero también requieren de práctica, así como asignaturas teóricas, relacionadas con las nuevas tecnologías, los procesos de audio, movimiento, y un largo etcétera.

A todo esto, más relacionado con el currículum propiamente dicho, hay que añadirle que un centro necesita una serie de infraestructuras que le ayuden en su labor, como puede ser una biblioteca, oficinas para la administración y gestión, y por supuesto, el auditorio o las salas de conciertos.

Por lo que a la hora de pensar en los horarios y los espacios tendremos que pensar en los posibles **usos** como pueden ser:

1. Clases
2. Audiciones de clase
3. Conciertos abiertos al público
4. Actividades extracurriculares (*masterclass*, conferencias, proyecciones,...)
5. Gestión: Despachos, Reuniones
6. Servicios: Préstamos de instrumentos, biblioteca

Bajo estas premisas el centro se convierte en un todo, un gran sistema donde un pequeño movimiento hace que el resto también se mueva y no como una suma de aulas, profesores y alumnos que hay que conseguir que encajen.

En el ámbito de la organización del tiempo y espacio, donde se deben tener tantas variables en cuenta (cada alumno del centro tendrá un horario individualizado), la **planificación** dentro del trabajo tanto a corto, medio y largo plazo son imprescindibles. La coordinación de personas y actividades hacen que el ambiente de trabajo, la distribución de las tareas, gestión del tiempo de trabajo de las personas implicadas y la información a toda la comunidad educativa sea fluida e indispensable para que el trabajo sea eficaz.

La importancia de unos **criterios** explícitos previos, establecidos en la planificación y conocidos por todos los integrantes de la comunidad, resulta de gran ayuda y contribuye a la mejora. Como expone Esteve (2008), no solo benefician en la organización sino que eliminan incertidumbre, preguntas y reclamaciones. Por ejemplo, si a la hora de establecer la distribución de los alumnos en los grupos de clase, el criterio que se va a seguir es organizarlo por especialidades afines, viento-madera, viento-metal, etc, y esto es conocido por personal de administración, profesorado y alumnado, se podrán resolver las dudas más fácilmente, evitaremos cambios de grupo sin una razón justificada y el profesor puede adaptar los contenidos a las especialidades.

¿La organización y gestión de los tiempos y espacios va unida o pueden considerarse ámbitos separados?

El análisis de las rutinas y la organización de varios centros superiores nos muestra que habitualmente va unida, de hecho se podría decir que son indisolubles a la hora de pensar en su organización, pero si es verdad, que teniendo una buena estructura y planificación, la parte de gestión de ambos ámbitos podría hacerse por separado con un buen trabajo de coordinación en equipo.

Para poder desarrollar esta justificación separaremos las reflexiones entre el tiempo y el espacio, pero como se va observar están completamente unidas.

1.2.1. Organización del tiempo

Horarios de las instalaciones

El día tiene 24 horas, y salvo algunos centros muy especializados como las universidades estadounidenses, los centros no tienen abiertas sus instalaciones 7 días a la semana 24 horas al día. El gran componente vocacional del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música hace que tanto profesorado como alumnado sientan la necesidad de invertir gran parte de su tiempo en el centro. Por lo que, los servicios que los centros ofrecen, horarios de apertura, cierre, horarios de clases y horarios de estudio, deberían establecerse considerando las necesidades específicas de los usuarios. Quizá pueda resultar excesivo dar clases los domingos de manera regular, pero la apertura al estudio o ante una *masterclass*, actividad o conferencia de un artista que se encuentra en la ciudad, debería ser considerado.

Para poder llevar a cabo la docencia de forma que se tengan en cuenta las características singulares de la misma, resulta de gran utilidad un horario de apertura amplio dentro del día, que pueda facilitar el acceso de distintos colectivos a sus clases, así como la adecuación del horario a la actividad instrumental. (Por ejemplo, es preferible que los cantantes y ciertos instrumentos de viento esperen un tiempo después de levantarse para poder tener un rendimiento adecuado, por lo que programar de manera general unas clases de canto a las 8:00 podría ser contraproducente)

Calendario académico

Cómo organizamos el tiempo a lo largo del curso académico puede llegar a ser una de las señas de identidad de un centro.

En los centros superiores, por ejemplo, trabajar por proyectos (orquestas, talleres,...) de manera intensiva unas serie de semanas al curso dónde la actividad se paraliza, hace que las estructuras de las programaciones temporales de las asignaturas se vean muy afectadas por estas semanas de "descanso".

El número de semanas de clase, de exámenes, y donde se sitúan en el calendario anual hace que los rendimientos y resultados puedan variar. En

los países nórdicos, las clases empiezan antes (agosto o principios de septiembre) que en los países del sur de Europa para poder gestionar mejor las horas de sol y las temperaturas de los meses fríos.

Un estudio del calendario académico en profundidad puede llevarnos a gestionar mejor nuestro centro y con él, los rendimientos de nuestros alumnos.

Horarios del profesorado

A la hora de planificar los horarios del profesorado deberíamos tener en cuenta no solo las horas de docencia, sino también la preparación de las clases, reuniones de coordinación con otros profesores, reuniones de departamento, trabajo en biblioteca y participación en otras actividades del centro (conciertos pedagógicos, agrupaciones mixtas alumnado-profesorado, etc.).

También debemos establecer el máximo de horas de docencia a lo largo del curso, semana y día. Siempre siendo consciente de la legislación laboral.

Aunque a primera vista puede parecer que todas estas premisas hacen muy difícil el establecer un horario flexible que facilite el acceso a todo el alumnado, no lo es, ya que estos criterios previos nos ayudan a ordenar los horarios para poder sacar el máximo provecho a cada currículo.

Dentro de las horas de docencia es fundamental pensar que cada profesor forma parte de un sistema de manera que el currículum sea visto como un todo y no incurrir en los indeseados "solapamientos". Es decir, un alumno o un profesor no pueden estar en dos sitios a la vez, algo que parece obvio, pero que sobre el papel luego podría ser hasta posible.

Horarios del alumnado

Los horarios del alumnado están íntimamente relacionados con el currículo. El alumno debería poder cumplir en su integridad el plan de estudios establecido para ese curso. Como ya hemos comentado antes, hay que tener en cuenta la tipología de los alumnos, el instrumento y sus especificidades de trabajo.

Y en los centros superiores, es conveniente pensar no solo en las horas de clase sino también en las horas de estudio de manera que sean sostenibles y resulten eficaces en función de los instrumentos. A partir de la inclusión de los ECTS (horas lectivas y horas de trabajo personal) esta consideración es mucho más clara ya que se incluyen directamente en la programación de las asignaturas. Haciendo cálculos esto nos llevaría a ver la **carga de trabajo** real en las asignaturas y a poder analizar cuál es la distribución ideal de la misma.

Horarios de otras actividades

Para facilitar la asistencia y el correcto aprovechamiento por parte de la comunidad educativa de las actividades que están fuera de la docencia curricular, la programación de las mismas no debería realizarse al azar. Ya que esto podría hacer que tengamos programadas dos actividades de gran interés a la vez. En este caso el público quedaría dividido y no solo esto, sino que los recursos de organización y producción pueden no ser suficientes. Si programamos un concierto de *Big Band* dentro un festival en la ciudad y a la vez tenemos en el centro una *masterclass* para trompeta de clásico, en principio pueden parecer actividades que no tienen mucho que ver, y dependiendo del centro quizá se organicen desde departamentos diferentes, pero en realidad los alumnos de trompeta que tocan en la *Big Band* pueden estar interesados en la *masterclass* y viceversa.

Tras el análisis del trabajo que se realiza en los centros tras años de implantación, el modelo de programación no simultánea hace que haya más público, más actividades y el trabajo resulta más eficaz en todos los aspectos.

1.2.2. Organización del espacio

Como ya hemos señalado, la organización del espacio va íntimamente relacionada con la del tiempo.

De manera general, las infraestructuras de los centros de educación musical son **espacios multidisciplinares** donde podemos tener espacios para trabajo corporal, aulas pequeñas para trabajos instrumentales 1/1, aulas muy grandes para trabajo con grandes conjuntos como orquestas; por lo

que una organización y distribución estructurada nos puede ayudar a lograr mejorar la calidad de nuestras enseñanzas.

Ciertas cuestiones como la adecuación acústica o la insonorización de las aulas nos vienen impuestas por el edificio en el que trabajemos, pero es cierto, que si la persona que asigna los espacios tiene una cierta experiencia en el ámbito musical y algunos conocimientos básicos de acústica puede ayudar a sacar mayor partido a espacios que, en principio no serían los más adecuados.

Distribución de los espacios

La distribución de los espacios en un centro educativo marca en gran medida el clima y las interacciones que tienen lugar, las distintas arquitecturas de los centros y los usos que se dan a los distintos espacios pueden marcar la vida y los ritmos de las comunidades educativas.

Los espacios de recreo como halls, cafeterías o máquinas de café suelen resultar lugares de reunión informal que ayudan a ver el día a día del centro.

Los alumnos y profesores que trabajan en aulas cercanas en principio, tendrán más relación entre ellos que los que se encuentran más alejados. Por lo que esta premisa nos puede ayudar a la hora de organizar los **flujos** de personas en un centro.

Conocer los flujos de personas puede ser muy interesante, ya que puede ayudar en la creación de redes de contactos entre diferentes especialidades, composición y dirección con los intérpretes, entre otras.

El lugar donde se sitúan los espacios para gestión e información marcará mucho cómo se muestra el centro al exterior y tenerlos bien señalizados es fundamental para dar desde la llegada al centro un servicio de calidad.

Tras el análisis de los centros superiores de música en España, podemos ver diferentes tendencias en sus **infraestructuras**:

- Edificio propio de nueva edificación diseñado específicamente para las enseñanzas superiores
- Adaptación del edificio de conservatorio anterior regulado por la LOGSE

- Deslocalización. Debido a la falta de espacio y pendientes de la construcción de un edificio propio algunos centros han optado por llegar a acuerdos con otros centros educativos para poder ampliar la docencia. Esto hace que la gestión de los espacios resulte un poco más laboriosa ya que hay que controlar los tiempos de tránsito entre sedes, así como las necesidades y características específicas de cada localización.
- De manera provisional, compartir instalaciones con el conservatorio de grado elemental y profesional.

Tipología y superficie de las aulas

En los centros de educación musical se realizan diversos tipos de actividades que condicionan el tipo de espacio que se necesita para cada una de ellas.

La **insonorización** es fundamental ya que resulta muy molesto e incluso a veces contraproducente estar escuchando el desarrollo de la clase contigua. Para un correcto funcionamiento, la insonorización debe ser lo más completa posible ya que los suelos transmiten muy bien el sonido y las vibraciones, y esto puede afectar al desarrollo de las clases. En torno a este tema, también hay que tener en cuenta que las clases llamadas "teóricas" en los centros de música también trabajan con música, bien con equipos de música o bien con pianos o teclados para poder escuchar la música. Por lo que entre ellas debe darse un mínimo de aislamiento para que no se molesten entre sí.

Las aulas para trabajo instrumental requieren **tratamientos acústicos** adaptados al trabajo que se realiza en su interior. No es lo mismo el trabajo de una clase instrumental de clarinete, que un grupo de metales o un *combo* de jazz, y no solo por el tamaño que necesiten, sino por la amplificación o el tipo de instrumentos que participan.

La **superficie** de las aulas es importante, ya que no es suficiente que el profesor y los alumnos entren dentro del aula sino que se pueda escuchar bien y con claridad el trabajo que se realiza en su interior. La legislación marca unos metros cuadrados mínimos para los diferentes tipos de trabajos, que en ocasiones son demasiado pequeños. Un factor fundamental

a tener en cuenta es la altura de los techos. Por cómo se lleva a cabo la expansión del sonido, los techos deben ser altos para poder trabajar con cierta calidad, sobre todo con los conjuntos.

Como ya hemos comentado en un centro de enseñanza musical debería haber al menos una sala para poder hacer **audiciones, conciertos o muestras de públicas** del trabajo que se hace en las clases, ya que no solo es parte de la programación sino que supone una forma de compartir cultura con la comunidad y la sociedad. Este espacio debe permitir la entrada de público además de tener diferentes posibilidades de escenario para dar cabida a actividades muy diversas (teatro musical, conciertos de música moderna o de banda u orquesta).

Dotación material

Una vez que tenemos claros los espacios y qué actividades se realizan en cada uno de ellos es importante la dotación de material a las salas. En los centros superiores de música la polivalencia de los espacios puede ser muy útil y estos requieren de un equipamiento mínimo que facilite que las actividades más comunes se realicen, de manera que no haya que estar constantemente trasladando material y previendo cada clase con una producción individual.

La base de una mesa, un armario, unas sillas, atriles, equipo de música y espejo, puede ser muy válida para actividades instrumentales. El piano o teclado dependerá del nivel en el que estemos trabajando, pero en las enseñanzas superiores resulta casi imprescindible.

Para las clases de tipo teórico-práctico podríamos trabajar con una mesa, un armario, sillas-pala o pupitres, equipo de música; proyector y ordenador sería lo ideal.

¿Cómo organizar los espacios y los horarios?

La organización de los espacios y los horarios no es una ciencia exacta. De hecho, se podrían dar tantas posibilidades cómo personas puedan realizarlo. Pero, lo que sí es fundamental es tener unos **criterios** que ayuden a llevar a cabo la labor con la mayor objetividad posible.

A la pregunta, quién debería encargarse de la organización y gestión de los espacios y los tiempos en los centros de música y cómo debería ser el **perfil** más adecuado para estas labores. Nos planteamos ¿hace falta que sea un profesor?, ¿el jefe de estudios?, ¿Debe tener conocimientos de música y de pedagogía?

Tras el estudio de la realidad en los centros la conclusión no está clara, pero lo que sí podemos aportar es que un perfil organizado, sistemático, tener cierta iniciativa y creatividad, así como conocimiento y sensibilidad con el mundo de la música y los músicos, podría ser de ayuda en el día a día, así como querer mejorar y hacer el trabajo para que la docencia se realice de la mejor manera posible.

En síntesis, uno de los pilares a la hora de llevar a cabo una organización y gestión del tiempo y el espacio de calidad es la reflexión sobre la misma. Tener muy claro qué es lo que se quiere hacer y hacia donde se dirigen nuestras intenciones. Y tener presente que, tal y como describe Esteve (2008), la optimización del horario, su organización y gestión, resulta ser un beneficio para toda la comunidad educativa.

1.3. Actividades extracurriculares

Definimos actividades extracurriculares como todas las actividades que realizan en los centros que no se incluyen de manera explícita en el currículo. Entre ellas podríamos destacar *masterclasses*, conciertos, *jam sessions*, cursos, seminarios, congresos, etc, tanto para el alumnado propio como externo.

Si bien es cierto que el objetivo principal de un centro superior de música es ofrecer la docencia para desarrollar la educación superior (título superior y posgrado), el desarrollo de actividades extracurriculares complementa la formación del alumnado ya que institucionaliza actividades no formales o informales que pueden ser de gran ayuda a la hora de su desarrollo profesional. Según la AEC (2007d), la educación de un músico incluye elementos formales, no formales e informales y también las experiencias dentro del ámbito profesional. La organización de una *masterclass* con un compositor, no solo acerca a los compositores a la realidad profesional o les da una visión complementaria a la de sus profesores sino que puede

resultar muy enriquecedora para instrumentistas y directores para comprender desde el punto de vista personal la manera de pensar de un compositor y a los pedagogos les puede dar nuevas visiones y aplicaciones didácticas y/o divulgativas de sus obras.

La importancia de la apertura del centro a la **sociedad** viene también complementada con este tipo de actividades, ya que son en estas, donde se puede compartir con otros estamentos de la educación musical, artística o la sociedad en general la misión del centro. La posibilidad para el alumnado de realizar prácticas extracurriculares en las orquestas del entorno, la participación en concursos o encuentros con estudiantes y profesores de otros centros musicales (bien sean superiores o de otros niveles) o la participación del alumnado en festivales o conciertos educativos organizados por otras instituciones pueden ser algunos ejemplos del desarrollo que pueden tener las actividades extracurriculares fuera de las programaciones habituales.

Las actividades extracurriculares son uno de los espacios donde el **trabajo conjunto entre profesores y alumnos** puede llevar al aprendizaje de ciertas habilidades y actitudes dentro de los ámbitos formal e informal que de otra forma sería difícil, incluso antinatural trabajar en los contextos curriculares. Un ejemplo claro de esto son las *jam sesión*. Según Pedro (2010, p. 102), "son conciertos abiertos a la participación de músicos". En ellas se produce una interacción en la que se dan asociaciones constantes en un ambiente distendido y generalmente abierto a gran variedad de músicos. En ninguno de los currículos estudiados hasta la fecha hemos encontrado la *jam session* de forma explícita dentro del currículo, pero, su valor como instrumento de aprendizaje dentro de las músicas populares es innegable. Como se explica en Pedro (2014), los músicos con una orientación profesional no solo asisten a las *jam sessions* con una motivación recreativa sino también por la necesidad de consolidarse dentro de la escena.

El valor educativo de las *jams* queda patente en la declaración de Emilio Arsuaga que se muestra en la comunicación de Pedro (2013) "Lenguaje y práctica musical en las *jam sessions*: domingos de blues en Madrid"

publicada en www.bluesvibe.com: "Las *jams* vienen muy bien para testar a qué nivel está uno mismo y en qué debería mejorar. Sobre todo para tocar, mejorar, no oxidarse...para mantener músculo, coger confianza, tablas, escenario. Siempre aprendo."

La institucionalización como actividad extracurricular de las *jam sessions*, con un trabajo conjunto entre profesores y alumnos puede resultar muy enriquecedor para ambos y ser una muestra de la actividad del centro y del contacto del mismo con los profesionales del sector.

Consideramos de gran importancia la institucionalización de las relaciones profesor-alumno y la separación entre los contextos formales y laborales. Podría darse el caso que profesores llamen a alumnos de niveles avanzados para colaborar de manera laboral en formaciones instrumentales, esto que a simple vista puede parecer beneficioso para el alumno, pero podría acarrear conflictos de intereses con otros alumnos, ya que la carga emocional que conlleva el trabajo musical no siempre ayuda en la evaluación de las asignaturas y en la objetivación de las valoraciones.

La realización de actividades extracurriculares hace que la **estructura** de los centros deba reflexionar en torno a la necesidad de técnicos en los ámbitos necesarios (producción comercial, producción artística, regiduría, *management*,...) para poder desarrollar estas labores de la mejor forma posible. En los conservatorios europeos y en las universidades musicales Norteamericanas no es extraño encontrar un área o un servicio de producción con figuras de campos técnicos. En España, debido a la dimensión de los centros, son labores que, salvo excepciones, son realizadas por el profesorado. Incluir especialistas en estas áreas puede hacer que la calidad en este ámbito mejore y con ellas la calidad del centro.

Tal y como se expone en Jorgensen (2009), las **políticas** en torno a las actividades extracurriculares tienen cabida en las instituciones pero rara vez se describen y discuten en público, y temas como el peso de la tradición en el repertorio, la comunicación y el contacto público-intérprete, quedan diluidos dentro de la organización de la propia actividad.

El desarrollo creativo y la innovación en los programas, la presentación de conciertos y la proyección a diferentes audiencias resulta ser un área en

crecimiento dentro de los centros superiores que puede contribuir a la calidad institucional a través del análisis, la discusión de las experiencias que a priori parecen diseminadas e inconexas.

1.4. Orientación

Como proceso común a todo el currículum nos encontramos el asesoramiento al estudiante, que hemos denominado orientación. Este proceso clave, promovido dentro de la LOE y que como explica Jorgensen (2009), existe en muchas instituciones superiores musicales tanto europeas como estadounidenses. Habitualmente se desarrolla a través de programas, oficinas de asesoramiento con personal especializado o bien se deriva a otras instituciones (sobre todo en el caso de problemas personales-psicológicos, sociales o de salud). Su importancia en la mejora de la calidad de la institución es obvia, y podemos ver si es una necesidad en los centros superiores de música partiendo de los siguientes puntos:

- Necesidad normativa:

La LOE en el Art. 1 sobre los fines y principios de la educación muestra uno de los fines de la educación:

“La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.”

En el texto del Real Decreto 1614/2009 donde se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en el Art. 12.2 se dice que:

Las Administraciones educativas dispondrán de sistemas de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas artísticas superiores correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que valorarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares.

- Necesidad estratégica:

Los centros que posean un servicio de orientación adecuado para su alumnado serán más eficaces a la hora de prevenir y resolver problemas dentro de su comunidad educativa.

Por otro lado, al ser la orientación una de las medidas en los estándares de calidad serán centros que a priori se valoran más positivamente dentro de las evaluaciones de calidad.

- Necesidad sentida y expresada:

Se muestra como una necesidad sentida y expresada por el alumnado en diversos ámbitos de los centros así como en la solicitud de asesoría y orientación de manera personal y no sistemática a diversas áreas de los centros que no poseen los servicios específicos.

Como se puede ver en el RD 1614/2009, la necesidad de que los centros se conciencien en torno a la orientación es clara. El tipo de ayuda que los alumnos suelen demandar bascula en torno a cuatro ejes (Jorgensen, 2009):

- Académico: programas, cursos, orientación académica, desarrollo de la carrera.
- Psicológico: ansiedad, estrés, síntomas de agotamiento, soledad
- Afectivo-sociales: relación con los padres, otros estudiantes, pareja
- Salud: problemas de sueño, dieta, peso...

En muchas instituciones superiores de música en Europa existe una oficina o un miembro del personal asignado para el asesoramiento académico. Respecto a los otros tres ejes (psicológico, afectivo-social y salud) algunos centros poseen personal especializado o bien derivan al exterior a través del servicio de orientación o de atención al estudiante.

No se han encontrado estudios claros sobre la **organización** de la orientación en la educación superior musical, pero lo que sí podemos afirmar es que los profesores de interpretación se ven muchas veces involucrados en la orientación como tutores, bien de una manera formal institucionalizada o de una forma totalmente informal.

Una de las realidades a las que se enfrentan los centros es que el **profesorado** no tiene tradición, ni formación en tutoría u orientación y los que la tienen, a nivel personal, no está especializada en el ámbito musical (Vilar, 2003). Esta realidad, poco a poco, está cambiando y la formación en *coaching* musical, aunque todavía minoritaria, empieza a cobrar fuerza en las formaciones de los profesores de música (programas de las

comunidades autónomas, asociaciones profesionales o cursos de especialización...).

A la hora de sistematizar los ámbitos relacionados con la orientación tiene sentido la creación de un sistema doble apoyado por un servicio de orientación global y especializada, acompañado de la figura del tutor con la formación adecuada para realizar su tarea de manera eficaz. Se podrían complementar estos dos servicios con la orientación permanente a los potenciales usuarios así como al alumno egresado.

Por tanto, el desarrollo de un **plan institucionalizado** podría ser una aportación significativa en la calidad de los centros en el ámbito de la orientación.

1.5. Investigación

Tradicionalmente en la educación musical en Europa existe una separación entre formación práctica y académica, la investigación musical ha ido ligada a la faceta más académica. Y aunque en este momento existe una diversidad de modelos respecto a la integración de la investigación en los mismos, tal y como expone Jorgensen (2009), los centros vinculados a las universidades han resultado ser más inquietos que los centros que siguen el modelo de conservatorio europeo tradicional.

Vamos a utilizar la definición de investigación propuesta por la Joint Quality Initiative (citada en López Cano, 2013, p. 3) ya que es la más cercana a nuestro contexto "amplia variedad de actividades de cualquier ámbito de conocimiento, que se dirigen a un estudio o indagación metódica, sistemática y con conciencia crítica, que pretenden aportar un trabajo original e innovador y que no se limita al tradicional método científico"

En España nos encontramos que la investigación está recogida en las normas en el RD 631/2010. De manera general en el Art. 2 se explica cómo:

Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Música fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología.

En la Disposición Adicional Segunda de este mismo Real Decreto relativa a la formación del profesorado se dice que las administraciones proporcionarán planes de formación para el profesorado relativos a diferentes ámbitos entre ellos la investigación.

En la composición de los currículos de los planes de estudio según el RD 631/2010 podemos ver que tanto en los perfiles de las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, en las competencias transversales y competencias generales de los titulados superiores de música, así como en los descriptores de la materia de formación básica

“Cultura, pensamiento e historia” y en el “Trabajo de fin de estudios” se incluye el concepto investigación.

Teniendo esto en cuenta la investigación se convierte en una exigencia normativa. Su **implementación** en los centros superiores de música tiene sentido que se realice a través de cuatro ejes:

- Investigación realizada por los estudiantes, dentro de los currículos tanto de título superior como de posgrado. La producción de conocimiento podría graduarse y ser iniciática en el título superior, potenciarse en el posgrado y ser la esencia en doctorado. (Zaldivar, 2008)
- Realizada por el Profesorado-personal o por pos-doctorados: Esta investigación puede realizarse en el aula o sobre su actividad docente o bien sobre otros ámbitos relacionados con los campos de estudio propios del investigador creando una base de profesionales reflexivos, tal y como propone Schön (1992).
- Promovida por centro. Aquí incluimos la filosofía, objetivos y estrategias que el centro marca en torno a la investigación y los proyectos que como centro elabora y apoya.
- Colaboración con otras instituciones. La participación del centro o sus miembros a título institucional en redes de proyectos de investigación, bien sean locales, nacionales o internacionales.

La realidad expuesta en diferentes estudios de la AEC y Jorgensen (2009), nos muestra como la mayor parte de la investigación que se realiza en los centros es en torno a la pedagogía y educación musical y la interpretación, y el personal que realiza estas investigaciones pertenece en su mayoría a las asignaturas teóricas.

En los centros superiores de música se presenta el dilema de si los métodos científicos tradicionales son suficientes para cubrir las necesidades en torno a la investigación que se producen relacionadas con la interpretación y el proceso creativo. Para el ello López Cano (2013) propone distinguir tres **tipos de investigación**:

- 1) Sobre la práctica. Sigue el concepto tradicional y académico de investigación y se realiza en los campos de la musicología, pedagogía, psicología, etc.
- 2) Para la práctica: "Produce conocimiento o herramientas (conceptuales, técnicas e instrumentales) para el desarrollo de la actividad musical en la más amplio sentido" en ella se desarrollan recursos teóricos y tecnológicos para la creación, interpretación, escucha y estudio de la música.
- 3) A través de la práctica artística o investigación artística. Este tipo de investigación es un campo todavía emergente y en general se refiere a actividades de investigación con una base y una mirada artística. No existe un modelo único en torno a esta área y está muy influenciada por las políticas de cada país.

Algunos ejemplos de investigación artística serían: investigación y experimentación con nuevos modelos de concierto y difusión de la música, la práctica interpretativa considerando la importancia de la sistematización del proceso, el análisis de la interpretación y el *making off* como vía para capturar y comprender el proceso creativo, entre otros.

Es importante tener en cuenta que la investigación dentro de la actividad creativa y artística, requiere de un proceso especial y específico que garantice la transferencia de conocimiento y que no solo se centre en la experiencia artística-musical. Para ello debe intentar resolver cómo llegar a una formalización adecuada y que resulte científica dentro del ámbito artístico.

Otro de los inconvenientes con los que se encuentra la investigación realizada en los conservatorios es la **difusión de los resultados** de la misma. La difusión se lleva a cabo en conferencias, simposios, talleres, conciertos-conferencia. La publicación en libros, revistas científicas es mínima y desde la AEC se propone la necesidad de encuentros especializados para la difusión de este tipo de investigación.

La filosofía general de esta investigación dentro de los conservatorios parte de que los músicos prácticos deben investigar desde su experiencia musical como compositores, interpretes o formadores y las investigaciones que realicen ayudarán a la mejora de su práctica artística y con ello conseguirán

que la docencia mejore. Para ello se requiere de profesionales capacitados para la investigación y con un perfil integrador (artista-investigador).

1.6. Síntesis

Como hemos visto a lo largo de los puntos anteriores la organización académica resulta ser uno de los ejes principales del centro y el que a priori más cercano resulta a la comunidad educativa.

Nuestra sistematización hace que recorramos todo el área relacionada con la docencia desde diferentes ámbitos, el profesor, el alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación.

Esta descripción es totalmente adaptable a cada centro y a cada realidad e intenta mostrar las claves del trabajo en torno a este área de trabajo para la reflexión y la mejora.

2. Administración académica

Cuando hablamos de administración académica nos referimos a lo que tradicionalmente se llama secretaría. En este apartado incluimos todas las gestiones administrativas relacionadas con la puesta en práctica de la actividad académica.

Hemos querido separarlo de la organización académica porque dentro de las rutinas de los centros, los procesos, muchas veces, se encuentran diferenciados, sobre todo los relacionados directamente con la administración. Consideramos que la separación de la reflexión en torno a los mismos puede ayudar a la mejora de los mismos dentro del sistema.

En la consulta de los organigramas y reglamentos de los centros superiores de música en España nos encontramos como en general los procesos que se llevan a través del secretario académico y se gestionan por el personal de administración en la secretaría.

A la hora de presentar los procesos relacionados con la administración académica, tomamos los procesos clave enfocados al alumno y tal como se puede ver en la figura 55 los dividimos entre el acceso al centro, la estancia en el centro, donde incluimos la matriculación, el reconocimiento de créditos y las calificaciones y su salida o los documentos relacionados con el título, como puede ser el diploma, expediente y suplemento al título.



Fig. 55 Administración académica dentro del SOG del modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]

El día a día en el ámbito de la administración académica podría incluir también la parte administrativa del resto de ámbitos, pero para facilitar la reflexión y no resultar repetitivo en la descripción de los conceptos, en

nuestro modelo suponemos que dentro de cada ámbito se realizan los procesos y tareas de manera global.

2.1 Acceso

La formación en los centros superiores de música y los resultados del aprendizaje de sus alumnos depende una gran medida de las habilidades previas a su entrada en el centro, tal y como se expone en AEC (2010). La educación general, primaria y secundaria, no ofrece en su desarrollo curricular la formación específica que se requiere para poder adquirir las competencias requeridas para el acceso a las enseñanzas superiores de música. Por ello, tradicionalmente los conservatorios han necesitado evaluar a sus candidatos de entrada a través unas pruebas de acceso específicas.

Los exámenes de acceso son habituales en los conservatorios de tradición europea tanto en los estudios de nivel de Grado como en los de nivel de Máster.

La preparación de los candidatos para las pruebas a las enseñanzas de nivel Grado se realiza de forma reglada en los conservatorios profesionales, no reglada en las escuelas de música y a través de clases particulares. Según el punto 7, del Art. 5 del RD 631/2010, la calificación obtenida en el título profesional puede ser tenida en cuenta en el acceso al superior si el alumno lo cree conveniente y el peso que esta nota tiene dentro de la calificación de acceso será como máximo del 50 %, dependiendo de cada comunidad autónoma.

En el caso del máster, la preparación se realiza en los centros superiores o través de clases particulares o cursos de especialización.

En todos los casos, las pruebas de acceso consisten en exámenes que en función de la especialidad a la que se presente el alumno son de diferente tipo, pero, en su gran mayoría incluyen audiciones en vivo con tribunales de profesores.

Esta audición se ve como una herramienta clave a la hora de establecer los estándares artísticos desde cada centro. Esta forma de selección, unida al número de plazas ofertadas para cada especialidad e instrumento

representa un mecanismo para establecer el balance adecuado de las diferentes disciplinas y grupos instrumentales.

2.1.1. Objetivo y desarrollo de las pruebas

El acceso a las enseñanzas superiores de música en España viene regulado por los Reales Decretos 1614/2009, 631/2010 y 21/2015. Según esta normativa el acceso al título superior **requiere** el título de bachiller (o acceso a la universidad de mayores de 25 años) así como las correspondientes pruebas específicas. Para el acceso al máster artístico es necesario el título superior de música o en caso de titulados sin la homologación, acreditar el nivel de formación equivalente.

El **objetivo** de la prueba específica es, según el punto 3 del RD 631/2010, “valorar la madurez, los conocimientos y aptitudes para cursar con aprovechamiento las enseñanzas”. Por lo que vemos en esta afirmación, este examen intenta, en cierta manera, predecir el éxito que pueden tener los estudiantes durante sus años de estancia en el centro. Tal y como explica Jorgensen (2009), en algunas instituciones se utiliza como herramienta de diagnóstico y en otras como mecanismo de cribado. Esto depende de la oferta y la demanda de las plazas.

De manera general, las pruebas de acceso al título superior se realizan al finalizar el curso, aproximadamente en la segunda quincena de junio, de manera que se pueda asegurar que los alumnos que pueden tener el título de bachiller en esa convocatoria, lo tengan, ya que es uno de los requisitos de acceso a estas enseñanzas.

El poco tiempo de desarrollo de los másteres oficiales de EEAA hace que todavía no podamos llegar a una generalización en torno a las pruebas de acceso de los mismos.

La **estructura** de las pruebas de acceso a los estudios de título superior dependen directamente de la especialidad, de manera general el diseño de la misma suele dividirse en:

- Audición en el instrumento principal. Esta parte tiene más peso en la nota de las especialidades relacionadas con la interpretación

- Examen de materias de formación básica, en este examen se evalúan los conocimientos en torno a la teoría musical, análisis, historia de la música y entrenamiento auditivo.
- En algunos centros se incluye una entrevista sobre los estudios y trayectoria del estudiante

Las especialidades que no son la Interpretación suelen contener otro tipo de pruebas como pruebas de gesto (Dirección), presentación de trabajos (Composición y Sonología), realización de un proyecto (Producción y Sonología).

2.1.2. Evaluación de los estudiantes

En las normativas que describen las pruebas de acceso para cada comunidad aparece, en general, de forma clara, cual es el porcentaje que tiene la calificación de cada parte de la prueba en la nota final.

Según Jorgensen (2009), estas pruebas lo que evalúan es la expresión artística, las habilidades técnicas, habilidades auditivas y el conocimiento de distintos estilos musicales.

La evaluación de estos exámenes la llevan a cabo **tribunales** de profesores en los que habitualmente el presidente es uno de los profesores de instrumento principal. El diseño de estos tribunales se encuentra en manos de las administraciones educativas y de los centros, y han mantenido, en general, el diseño planteado en la Orden de 25 de junio de 1999, que es un desarrollo de la LOGSE.

2.1.3. Captación de estudiantes

La política de captación o reclutamiento de estudiantes depende claramente de la oferta-demanda de plazas para las especialidades que se impartan. En el momento actual, muchos estudiantes realizan las pruebas de acceso en varios centros del Estado para poder luego elegir en función de la nota que han tenido el centro que más les interesa. Por esta razón, la captación de estudiantes previa al acceso puede ser más o menos activa en función de la filosofía del centro.

Los métodos que se utilizan para atraer a los estudiantes, en un mercado que cada vez es más globalizado se centran en jornadas de puertas abiertas, información en la web y visitas a los centros de grado profesional.

También existen otra serie de prácticas que no resultan del todo éticas, y que tienden a desaparecer, como ofrecer becas a ciertos estudiantes, difundir falsa información sobre otras instituciones o reclutar alumnos de otros centros a través del profesorado en cursos externos (Jorgensen, 2009)

En los centros de educación superior en España las jornadas de puertas abiertas han cogido fuerza de unos años a esta parte y se organizan actividades variadas (clases orientativas, audiciones, encuentros con alumnos del centro...) para que los alumnos potenciales puedan conocer el centro y su profesorado.

En las enseñanzas musicales el papel del profesorado de instrumento principal o asignaturas centrales de especialidad resulta fundamental ya que estos profesores van a ser los encargados de desarrollar gran parte de la personalidad artística del alumno durante sus años de estudio en el centro y hay especificidades como la escuela técnica a la que pertenece, la sensibilidad artística o el ámbito de estudio y trabajo del profesor y el alumno que resultan claves en el aprovechamiento adecuado de los estudios.

2.1.4. Gestión

La gestión del acceso a los centros ha evolucionado en los últimos años con la introducción de las inscripciones online y del diseño por parte de algunos centros y empresas de software que ayuda en el desarrollo de la gestión integral de los procesos de acceso.

Proceso/Agente	Centro	Candidato	Profesorado
Inscripción	x	x	
Estructura de las pruebas	x		x
Calendario de las pruebas	x		x
Diseño de los tribunales	x		x
Desarrollo de las pruebas	x	x	x
Calificaciones		x	x
Publicación calificaciones	x	x	x
Reclamaciones	x	x	x

Fig. 56. Relación entre los agentes y los procesos presentes de manera general en el acceso a los centros superiores de música en España. Elaboración propia

En la figura 56 se pueden ver los agentes que participan en cada uno de los procesos que se realizan para el acceso. En cuanto al centro podemos decir que los agentes que suelen participar de manera activa son secretaría académica y jefatura de estudios. El profesorado participa de manera individual en los exámenes, pero, tanto la estructura de las pruebas como el diseño de los tribunales se suele realizar de manera departamental.

2.1.5. Síntesis

El acceso a las enseñanzas superiores de música a través de un examen resulta ser una herramienta de gran valor en el desarrollo de los estudiantes ya que ayuda al centro a conocer el nivel de entrada de los estudiantes y cuál puede ser el rendimiento y aprovechamiento de sus estudios.

La regulación de estos exámenes a través de las administraciones educativas hace que los procesos administrativos unidos a ellos sean de gran valor a la hora de conocer el perfil de los candidatos y estudiantes de música.

2.2. Matriculación

La matriculación es uno de los procesos clave dentro del ciclo de gestión académica que habitualmente se realiza cada curso.

Podríamos decir que la matrícula es el contrato que se firma entre el centro y el alumno.

En la matrícula habitualmente se incluyen los siguientes campos:

- Nombre del alumno y su identificación
- La ley o real decreto bajo el que se estudia
- La especialidad con su modalidad o instrumento principal
- Las asignaturas y número de ECTS de las que se matricula el alumno
- El precio (se suelen incluir las exenciones de pago como familia numerosa, tipo de pago). Es habitual incluir el precio de las asignaturas en primera, segunda y sucesivas matrículas.

El proceso de matrícula se realiza habitualmente desde la secretaría del centro y resulta ser un proceso meramente administrativo. Pero, teniendo en cuenta que, en la mayoría de los centros, los alumnos deben elegir asignaturas optativas, la **orientación** a la hora de la elección de las asignaturas más adecuadas a cada alumno teniendo en cuenta la especialidad y los intereses propios se convierte en un complemento que puede ayudar a mejorar el aprovechamiento de los alumnos de sus estudios.

La orientación previa a la matriculación de los alumnos de 1º también podría ser una buena práctica, facilitando a los alumnos ayuda tanto en la acogida inicial como a la hora de encontrar alojamiento o situarse en el centro (conociendo rutinas,....).

En los últimos años se ha incluido el proceso de **matrícula online**, bien a través de un software vinculado al programa de gestión académica habitual o a través del email. El objetivo es simplificar los trámites y evitar los desplazamientos evitando las barreras de espacio y tiempo. Este sistema ha recibido una muy buena acogida por parte del alumnado. Este tipo de matriculación se vería beneficiado con la elaboración de un manual de ayuda a la matriculación exhaustivo y con pasos, no solo desde el punto de

vista técnico sino también del punto de vista funcional, económico y académico.

2.3. Reconocimiento de créditos

A partir de la LOE, la terminología y la aplicación del reconocimiento de créditos sufre una gran modificación, debido al cambio propuesto en las premisas del EEES y acorde a la modificación estructural que esto supone en la organización de las enseñanzas y la flexibilización de las mismas.

Tal y como se explica en el preámbulo del Real Decreto 1614/2009 se propone en las enseñanzas superiores artísticas el ECTS como unidad de medida y el reconocimiento, transferencia y acumulación de los mismos. Según esto los términos convalidación y amortización tan usados con la LOGSE quedarían en desuso.

A continuación se especifican las definiciones y el desarrollo en torno a estos conceptos que se incluye en la normativa en España.

Según el RD 1614/2009 se define **reconocimiento** como "la aceptación por una Administración educativa de los créditos que, habiendo sido obtenidos en unas enseñanzas oficiales, en centros de enseñanzas artísticas superiores u otro centro del Espacio Europeo de la Educación Superior, son computados a efectos de la obtención de un título oficial"

El Art. 10 del RD 631/2010 marca que a la hora de realizar el reconocimiento se deben tener en cuenta las competencias y contenidos de las asignaturas cursadas y su adecuación con el plan de estudios en el que se reconocen. Se mantendrá la calificación del centro de origen. En los traslados de expediente entre las diferentes comunidades autónomas se reconocerán la totalidad de los créditos, si se cursan los mismos estudios y en el caso de cursarse especialidades diferentes, se reconocerán los créditos de materias de formación básica. El trabajo de fin de estudios no podrá ser objeto de reconocimiento.

Al hablar de **transferencia** se debe tener en cuenta que según RD 1614/2009 se refiere a "los documentos académicos oficiales acreditativos de las enseñanzas seguidas por cada estudiante, se incluirán la totalidad de los créditos obtenidos en enseñanzas oficiales cursadas con anterioridad, en

centros de enseñanzas artísticas superiores u otro centro del Espacio Europeo de la Educación Superior, que no hayan conducido a la obtención de un título oficial.”

Los estudiantes podrán solicitar el reconocimiento académico de hasta un máximo de 6 ECTS en la totalidad del plan de estudios por la participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

En algunos centros, manteniendo la inercia de la LOGSE, el nuevo concepto de reconocimiento equivale a lo que anteriormente se denominaba convalidación y amortización de créditos. También se ha continuado reconociendo como créditos las actividades externas realizadas fuera del centro. Esta nueva normativa ha ayudado a incluir de manera clara las actividades extracurriculares que se realizan dentro del centro. En algunos casos se contemplan dentro del currículo pero en otras se ha contemplado el reconocimiento de la participación en actividades musicales organizadas por el centro no incluidas dentro del currículum del estudiante (colaboraciones,...).

La movilidad de estudiantes entre las distintas comunidades autónomas españolas se ha venido haciendo de manera habitual, comúnmente denominados **traslados de expediente**. Bajo esta nueva normativa se facilitan desde el punto de vista administrativo todos los reconocimientos en estos casos.

La movilidad de estudiantes con otros países bien dentro de los **programas de movilidad** como Erasmus o bien por traslado directo quedan recogidos dentro de la norma. Pero, la aplicación del reconocimiento depende directamente de cada administración y por lo tanto de cada centro, por lo que dependiendo de las competencias y contenidos de las materias cursadas estas se reconocerán como parte del currículum o como créditos extracurriculares.

Procesos asociados/sistemas de gestión

La mayoría de los centros poseen unos procedimientos públicos para la solicitud y tramitación de los reconocimientos de créditos. Los encargados

de este proceso en su conjunto son la secretaria académica y el personal administrativo relacionado con la gestión del alumnado.

Habitualmente la solicitud del reconocimiento de créditos lleva unido el abono de unas **tasas** específicas por lo que el departamento de contabilidad también estaría involucrado de manera indirecta en este proceso.

Para llevar a cabo todo este proceso resulta de gran ayuda tener unas **herramientas** específicas que faciliten la recogida de datos, gestión y evaluación del trabajo realizado. Para esto, disponer de un programa para la gestión académica que sirva de soporte y esté adaptado a las necesidades del centro y su forma de gestionar los reconocimientos, puede ser un instrumento de gran valor a la hora de la mejora continua y la implantación de sistemas de garantía de calidad.

2.4. Evaluación y calificación

En la actividad musical la valoración se encuentra entrelazada con el trabajo diario independientemente del tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje o del nivel educativo en el que nos fijemos. En los centros superiores de música nos encontramos casos muy diversos como las pruebas de acceso o los exámenes de fin de carrera con unas metas a priori muy claras, conciertos y audiciones de clase con otros objetivos o criterios asociados totalmente diferentes. Las diferencias de contexto, edad y madurez marcan el enfoque, nivel y la comunicación entre los distintos agentes.

Tal y como hemos comentado en la práctica de un aula de enseñanzas superiores musicales, nos encontramos con una tipología muy diversa en las enseñanzas que de manera general podríamos agruparlas en:

- Interpretación individual
- Interpretación grupal: pequeño grupo, gran grupo.
- Teórica
- Teórico-práctica

Podríamos preguntarnos si la valoración que se realiza de una manera natural por parte del profesor, se puede considerar evaluación. Vamos intentar responder a esta cuestión analizando el concepto evaluación.

¿Qué es **evaluación**? Atendiendo al concepto propuesto por Alsina (2010), una evaluación es multidisciplinar, reguladora, integral y continua. Estas cuatro características requieren que la evaluación se realice de manera consciente, sistemática y como consecuencia de una práctica reflexiva por parte del educador-evaluador. (Schön, 1992).

Si tomamos la definición clásica de Tyler (1950, p.69) la evaluación es "el proceso de determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado". Esta definición sugiere que una evaluación requiere de un programa, con unos objetivos claros y, a ser posible, conocidos tanto por el evaluador como por el evaluado. De esta definición, también podemos deducir que será necesario un sistema o unas herramientas de medida establecidas, a poder ser, a priori, que faciliten la labor del evaluador y su comunicación con el evaluado dentro un proceso conocido por ambos.

En resumen, el educador-evaluador debe formarse para ser capaz de desarrollar estrategias y habilidades que le permitan realizar una evaluación lo más fiable posible.

Según el Art. 9 del RD 631/2010 en las enseñanzas del título superior "la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante se basará en el grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para estos estudios". Sus criterios se encontrarán explícitos de la manera más objetiva posible en los planes de estudio y se expresarán tal y como se estructuran los planes de estudio.

La evaluación se realizará diferenciada por asignaturas. En el caso del trabajo de fin de estudios, la evaluación y calificación será "única y su superación requerirá haber aprobado la totalidad de las asignaturas que integran el correspondiente plan de estudios". Esta afirmación ha originado diferentes interpretaciones en los centros provocando diversas organizaciones en torno a los trabajos y su evaluación.

2.4.1. El objeto de la evaluación

¿Qué debemos evaluar?, ¿A qué se le debe dar más importancia?, ¿Cómo conseguir fiabilidad en esta labor? Dependiendo del contexto y del tipo de enseñanza-aprendizaje nos encontraremos con unos inconvenientes diferentes. La interpretación, por ejemplo, resulta una cuestión delicada y exigente de evaluar y el evaluador debe saber discernir y mensurar entre la parte objetiva (y con ello un equilibrio entre lo musical, lo técnico y lo personal que aporta el evaluado) y la parte subjetiva, (sus valores y preferencias)(Jorgensen, 2009). Así lograremos fiabilidad y objetividad, según este mismo autor, teniendo presentes las siguientes variables:

- Uso de criterios explícitos por parte de todos los agentes. Trabajando, por ejemplo, en reuniones de coordinación de los departamentos los criterios de evaluación y dándolos a conocer a los estudiantes a principio de curso.
- Naturaleza de la música (pasajes lentos,...). Utilizando diferentes estrategias de evaluación en función de la dificultad musical, de

manera que el estudiante vea un progreso tanto en una actividad como en su evaluación.

- Nº de evaluadores. Utilizando tribunales o grupos de evaluadores de manera que se dé más peso a los criterios objetivos y medibles antes que a la valoración subjetiva.
- Nivel interpretativo del evaluador. Proponiendo que la evaluación no la realice únicamente el profesor, sino, que otros estudiantes y el propio estudiante participen de manera activa en la misma.

2.4.2. Metodología de evaluación

¿Cómo evaluar? A la hora de plantearnos cómo evaluar debemos tener en cuenta, por un lado la **temporalización** del proceso. Para esta clasificación, hablamos de evaluación inicial (requisito que nos ayudará a situar el enfoque del aprendizaje del alumno), formativa o de proceso y sumativa o de resultados.

Y por otro lado, el **procedimiento** que se va a utilizar, unido los criterios de medida. Para ello, podemos mencionar, entre otras, la evaluación holística (visión conjunta de todo lo evaluable), por partes (se podría evaluar por separado la evolución en técnica, desarrollo auditivo, aplicación de los conocimientos,...), uso de escalas, notas-calificaciones (se puede valorar cuáles pueden ser más útiles en función del tipo de enseñanza), comentarios (*feedback* entre el evaluado-evaluador con el objetivo de la mejora), entre otros.

Pero, ¿**quién** debería evaluar? La visión tradicional nos muestra un profesor evaluador. En la que este, en función de su metodología realiza un papel de asesor (*coach*), colaborativo (*conductor*) o directivo (*professor*) (Jorgensen, 2009). Como ya hemos puntualizado anteriormente, la evaluación se puede enriquecer y desarrollar al máximo utilizando la evaluación entre iguales y la autoevaluación.

El rol del evaluador, según Fiske (1977, citado en Jorgensen 2009, p.139), consiste en “primar la interpretación del estudiante frente al concepto de interpretación del propio evaluador con el propósito de poner calificaciones o hacer comentarios adecuados”. Por lo que, una evaluación de calidad en

un aula de música implica que el evaluador sea consciente de las bases conceptuales y procedimentales de la evaluación y sea capaz de reflexionar sobre su práctica y romper mitos para lograr una mejora no solo en el estudiante sino también en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.3. La calificación

La calificación va directamente unida con la evaluación ya que resulta ser según en el diccionario de la RAE la acción y efecto de "juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio".

El Art.5 del RD 1614/2009 nos muestra el sistema de calificaciones que se establece a partir de la LOE. En él, el nivel de aprendizaje se refleja a través de calificaciones numéricas unidas a una calificación cualitativa según la siguiente escala:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

Según este sistema de calificaciones uno de los mayores problemas que se encuentra el profesorado a la hora de calificar es la **objetivación de los criterios** a la hora de la cuantificación. Es decir, en algunos ámbitos del conocimiento que se imparten en la enseñanzas superiores de música resulta difícil cuantificar ciertos aspectos artísticos o musicales y en el caso de hacerlo, tal y como explica Jorgensen (2009) los juicios de diferentes evaluadores no tiene porqué ser uniformes.

Los créditos que se obtienen mediante reconocimiento y que no pertenecen al plan de estudios no serán calificados numéricamente.

Se recoge la posibilidad de otorgar la calificación "Matrícula de honor" a estudiantes con una calificación igual o superior a 9,0. "Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor»." (RD 1614/2009 Art. 5.6)

Unido a las calificaciones aparece la media del expediente académico, este concepto representa la cuantificación de la valoración general del expediente, se obtiene de la "suma de créditos los obtenidos por el estudiante multiplicados cada uno de ellos por el valor de las calificaciones que correspondan y dividida por el número de créditos totales obtenidos por el estudiante."

2.4.4. Herramientas de calificación

Las herramientas más representativas en las que se recogen las calificaciones son:

- Hojas de calificaciones
- Actas
- Informes de evaluación

Aunque habitualmente se conoce el instrumento de recogida de calificaciones estándar donde se recogen además del nombre de la asignatura, el profesor o profesores, nombres de los alumnos y sus calificaciones asociadas como **acta**. Se debería hacer una distinción entre **hojas de calificación** (documento que se presenta al alumnado y que este último puede solicitar una modificación) y actas (en las que se incluye la firma del profesor y no debería modificarse).

Tradicionalmente en las enseñanzas musicales tras los exámenes más significativos, como los de fin de curso o fin de estudios, el tribunal suele hacer pública la calificación, muchas veces incluso de forma oral o publicando el acta (con firmas incluidas). Esto hace que la revisión y reclamación de la calificación no sea como tal una parte intrínseca del proceso de evaluación y calificación.

Los **informes de evaluación** pueden ser una herramienta complementaria a las hojas de calificación y las actas ya que se pueden diseñar en función de las necesidades (por ejemplo, para el alumnado Erasmus-*in* sirven para mostrar la valoración y el programa trabajado de forma individual) e incluso incluir en ellos diferentes tipos de evaluadores.

El conjunto de calificaciones se recogen en **expediente académico** junto con el porcentaje de distribución de estas calificaciones sobre el total de

estudiantes que hayan cursado las materias correspondientes en cada curso académico.

2.4.5. Procesos de evaluación y calificación

La evaluación y la calificación son procesos que van directamente unidos y que a la hora de realizar la gestión y la comunicación de las calificaciones al alumnado. Se han incorporado a la gestión de los mismos, programas o herramientas informáticas que facilitan el desarrollo de estas labores. De esta forma, podemos encontrar que se recoge la documentación en papel o través de documentos o bases de datos no relacionadas con otras secciones de la gestión académica del centro. Otra forma es el desarrollo de un software de gestión académica con implementación de la gestión de actas y notas online tanto para el profesorado (cumplimentar online) como para el alumnado. Entre estos dos sistemas nos podemos encontrar fórmulas mixtas en diferentes grados. (Entrega de actas en papel-comunicación online,...).

Como resumen, en el siguiente cuadro se pueden ver los procesos relacionados directamente con las calificaciones y los agentes que de forma habitual se ven directamente relacionados.

Proceso/Agente	Centro	Alumnado	Profesorado
Evaluación		x	x
Fechas exámenes	x		x
Exámenes -Tribunales	x		x
Calificaciones			x
Reclamaciones		x	x
Calificaciones	x		x
Comunicación	x	x	x
Documentación-archivo	x		

Fig. 57. Relación entre procesos y agentes que se realizan de manera general en el proceso de calificación en los centros superiores de música en España. Elaboración propia

Los procesos de evaluación y calificación pueden ayudar a cuantificar y objetivar tanto la constancia como el fracaso del estudiante, ya que nos facilitan **sistemas de supervisión** del desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El número de fracasos tiene consecuencias para la vida interna de la institución. El fracaso está unido a la no finalización de los estudios que se comienzan en la propia institución (el cambio de institución podría suponer a la institución como fracaso pero no para el alumno). Las calificaciones y resultados obtenidos en el primer curso resultan de gran

importancia para la motivación del alumno y en este sentido Jorgensen (2009) plantea tres momentos críticos:

- La primera actuación-audición en el centro
- La necesidad de superar los sentimientos relacionados con la situación de encontrarse como uno más entre los excepcionales o destacados que había podido sentir hasta su llegada al centro superior.
- La importancia del feedback con los profesores y compañeros para construir la confianza.

El papel del profesorado resulta fundamental, como ya hemos comentado, y hacer ver que la calificación es únicamente una parte del proceso de evaluación que se encuentra dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y no es el resultado en sí.

La imagen y las expectativas en torno a las metas, intereses y al talento durante todo el desarrollo de la carrera pueden ayudar a desarrollar una conciencia realista en torno a las posibilidades de trabajo y a su propia imagen como músico.

Todo esto se encuentra relacionado directamente con la evaluación y la calificación ya que las expectativas sobre el trabajo realizado y el resultado expresado en las calificaciones ayuda en la motivación y auto-superación de los estudiantes.

2.5. Título

Tal y como hemos visto hasta ahora, dentro de las enseñanzas superiores de música se puede obtener el título superior de música y según el Art. 9 del RD 631/2010, los requisitos para la obtención del título son la superación de todas las asignaturas y créditos del plan de estudios cursado así como el trabajo de fin de estudios.

En función del Art. 3 del RD 1614/2009, los títulos serán homologados por el estado y son las Administraciones educativas las encargadas de la expedición.

Suplemento europeo al título

Unido al título los egresados con titulación superior también tienen la posibilidad de obtención del suplemento europeo al título. Tal y como se expone en el RD 1614/2009, Art. 18, este documento tiene como finalidad promover la movilidad de los estudiantes y titulados dentro del EEES. Como excepcionalidad, los estudiantes que cursen solo parte de los estudios conducentes al título no podrán obtener el suplemento al título sino un certificado de estudios.

En el Anexo IV del RD 197/2015 se explicita cómo debe ser la estructura del suplemento europeo al título. El documento debe ir en un formato UNE-A3 (plegado A4) en papel timbrado.

A fecha de redacción de este capítulo los centros y las administraciones educativas todavía no han comenzado con la expedición del suplemento a pesar de que ya han finalizado sus estudios varias promociones de estudiantes en los planes de estudio LOE.

Tal y como se puede ver en la estructura general del documento, este posee diferencias frente al expediente académico ya que además de la información relacionada con el desarrollo de la carrera del estudiante (calificaciones, plan de estudios y reconocimientos) contiene otro tipo de información sobre el sistema educativo y el plan de estudios.

- Nombre del Módulo o Asignatura (Código, opcional).
- Tipo: Formación básica obligatoria optativa, prácticas y trabajo fin de estudios/ fin de máster.

- Nivel. En función de la denominación de Bolonia. MECES 2 y MECES 3 (dependiendo si es título superior o máster)
- ECTS.
- Calificación Absoluta. En función del sistema educativo del centro donde se ha cursado.
- Año académico.
- Nombre y estatus de la institución donde se ha cursado el módulo, asignatura, Prácticas, Trabajos de fin de estudios o de máster.
- Lengua de instrucción y evaluación.
- Observaciones. reconocimientos de créditos ECTS y, en su caso, de experiencia profesional

Procesos de gestión asociados

La tramitación del título y el suplemento europeo al título va directamente unida al proceso de evaluación y calificación. Es un proceso con una carga administrativa importante, ya que el contacto con la administración y ministerio debe hacerse según los cauces y procedimientos establecidos para todas las titulaciones no únicamente las musicales.

Para facilitar su gestión los centros poseen herramientas para la gestión de título bien asociadas al programa de gestión o bien a través de instrumentos propios como bases de datos.

2.7. Síntesis

A lo largo de este apartado hemos visto una recopilación de los procesos más significativos que van unidos directamente con lo que hemos denominado administración académica. El acceso, la matriculación, el reconocimiento de créditos, las calificaciones y el título resultan claves desde el punto de vista de los diferentes agentes que participan directa o indirectamente en ellos. Funcionalmente son procesos en los que la labor del PAS y, sobre todo, de la administración o secretaría tiene una gran importancia. En los últimos años la incorporación de programas que facilitan la gestión académica (diseñados por los propios centros o CODEX-Centrosnet de la empresa DIAL) ha ayudado en la mejora y sistematización de los procesos y con ello en la calidad dentro de este ámbito.

3. Gestión de recursos

La gestión de los recursos resulta ser un ámbito fundamental en la vida de los centros superiores de música. Al hablar de los recursos podemos centrarnos en diferentes ámbitos. Para poder ordenar el discurso hemos partido de una estructura clásica en la gestión de los recursos dentro de las enseñanzas musicales (Jorgensen, 2009).

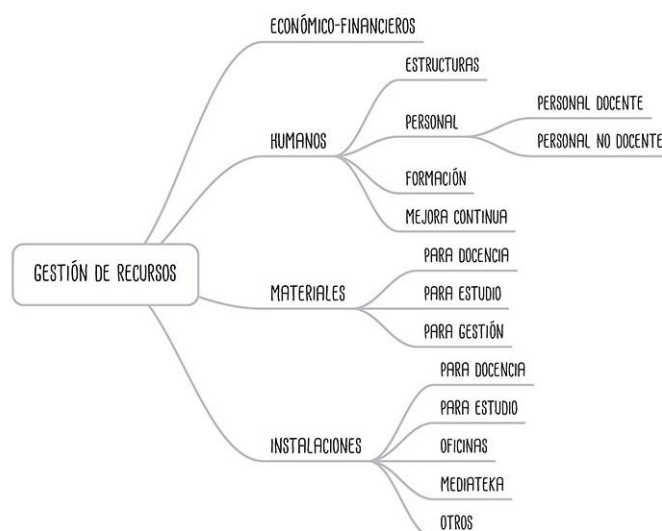


Fig. 58 Gestión de recursos dentro del SOG del modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]

Desde el prisma de los recursos económico-financieros, la institución deberá saber valorar cómo influye su financiación y presupuesto en los resultados y la calidad de la misma.

Al hablar de recursos humanos nos hemos centrado en los recursos que el centro ofrece. Así tenemos personal docente y/o investigador y personal no docente (personal técnico administrativo, personal de servicios y otros casos). Este personal crea junto con el alumnado una comunidad educativa que se administra y gobierna en una determinada estructura con interacciones diversas. Dentro de este ámbito, también recogemos la formación de todo el personal y el desarrollo de la mejora continua y calidad.

Respecto a los recursos materiales y las instalaciones proponemos una división entre los dedicados a la docencia, al estudio y a la gestión. En instalaciones podríamos incluir como un apartado la mediateka y otro tipo de espacios como podrían ser estudios de grabación, etcétera.

3.1 Recursos económico-financieros

Al hablar de recursos económico-financieros en los centros superiores de música nos referimos a los sistemas de financiación y modelo económico por el que opta el centro.

Se debe garantizar unas fuentes de ingreso suficientes que aseguren la viabilidad de la institución, de lo contrario la sostenibilidad económica del proyecto puede estar en riesgo.

La financiación de una institución resulta fundamental para tener acceso a una mejor calidad y unos resultados económicos positivos. Para ello, la gestión de los recursos disponible ha de combinar un doble objetivo, desarrollo de la calidad en la prestación del servicio y viabilidad económica a largo plazo.

Los centros de educación musical generan muy poco activo dentro de su presupuesto. Jorgensen (2009) apoya esta afirmación y muestra como la financiación habitualmente tiene 3 fuentes:

- Matrículas del alumnado
- Ayuda privada (Sponsors)
- Recursos públicos

En este término, la diferencia entre las instituciones europeas y estadounidenses es significativa ya que el peso de la financiación pública en los centros europeos es superior. En el caso de España, tal y como hemos visto, la gran mayoría de los centros o son públicos o tienen financiación pública.

En los centros superiores de música en España con financiación pública (a excepción de ESMUC) de manera general el precio de la matrícula del alumnado es muy similar al universitario al asemejar el precio del crédito ECTS.

Partiendo de la base de que una características principales de la enseñanza-aprendizaje en los centros superiores de música es la enseñanza 1:1, esto supone que el número de profesores y por lo tanto de personal en este tipo de instituciones será superior al de otro tipo de enseñanzas. Una de las afirmaciones que nos encontramos en diversos textos publicados por la AEC

(2007, 2009, 2010) es que las enseñanzas superiores de música resultan más costosas que otras enseñanzas superiores universitarias y esto se debe tener en cuenta a la hora de su financiación. Ya que con el precio de las matrículas, siguiendo los precios universitarios, no llega para cubrir el gasto que supone la docencia.

A la hora de identificar los recursos económicos a considerar debemos incluir además de la docencia y sus recursos asociados (profesorado, infraestructuras, equipamiento y material que lleva asociado), el personal de administración y servicios, las actividades extracurriculares (*masterclasses*, conciertos,..).

En los centros superiores europeos es habitual la financiación de ciertas actividades a través del **mecenazgo**. De esta forma, actividades como *masterclasses*, ciclos de conciertos, se organizan a través del mecenazgo. También se realizan convenios con ciertas empresas de instrumentos para el testeado de los mismos, de forma que el centro obtiene recursos materiales de una forma más sostenible. En España, esta vía de financiación se encuentra todavía en vías de estudio y desarrollo.

En la gestión de los recursos económico-financieros del centro la titularidad es clave a la hora de ver qué procesos se realizan, quiénes son los responsables de los mismos y qué herramientas se utilizan. Parte de los recursos económicos-financieros de los centros de titularidad pública se gestionan desde las conserjerías de educación, como por ejemplo, el pago del personal. Los centros del sector público (privados con financiación pública) tienen mayor autonomía a la hora de la gestión y desarrollo de este tipo de recursos.

La calidad de los centros superiores de música tiene, por todo lo explicado, una relación directa con una gestión adecuada de los recursos económico-financieros y la mejora de los centros se podrá implementar a través de un desarrollo sostenible de este apartado.

3.2. Recursos humanos

A la hora estructurar los recursos humanos en los centros superiores de música vamos a seguir el siguiente esquema:

- Estructuras
- Personal docente
- Personal no docente
- Formación
- Mejora continua

3.2.1. Estructuras

Las instituciones para su organización adoptan diferentes tipos de estructuras. De acuerdo con Jorgensen (2009) vamos a clasificar las instituciones según su estructura funcional (basada en las funciones que realiza cada persona). De este modo, nos encontramos con estructuras de gobierno, estructuras educativas y estructuras administrativas.

Las estructuras de gobierno nos ayudan a entender y ordenar cómo se distribuye la responsabilidad en la toma de decisiones dentro del centro. Nos facilita la sistematización del número de niveles que se crean en la toma y ejecución de las decisiones a través de los distintos cargos, profesores, alumnado y PAS.

La taxonomía de Miller (1993, tomado de Jorgensen,2009) en torno a los estilos de gobierno, nos describe los modelos dentro del gobierno académico:

- Modelo colegial/colegiado: Es el modelo más tradicional, cada miembro del grupo tiene más o menos la misma voz en el proceso. La dirección la ejerce un coordinador o mánager y la escucha la voz colectiva con más fuerza que la individual.
- Modelo burocrático: El liderazgo se da en una estructura estática con el poder derivado del cargo y del título. El individuo prima frente al sistema y la dirección ocupa la estructura más alta y tiene el poder. En estas situaciones ciertos estamentos inferiores ejercen algunas

veces de forma implícita más poder. Este el modelo más extendido en las instituciones educativas musicales.

- Modelo político: El poder se gana y se apoya en la competición por el poder entre los intereses de los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Modelo racional/económico: Los objetivos se dividen y se centran en las aspiraciones individuales. El poder se encuentra en las manos de la élite con la dirección como eje del poder.

Las personas que ostentan los cargos directivos son las que marcan de manera consciente o inconsciente el modelo de gobierno y de gestión.

En función del centro, las estructuras educativas se dividen en departamentos, secciones, áreas o materias. En los centros españoles hemos visto que la estructura educativa básica es el departamento con el complemento de algunas otras áreas como actividades extra-académicas o programas internacionales.

La organización de cada sección puede ser descentralizada donde cada sección se organiza y responsabilice de su presupuesto y sus resultados o centralizada donde es el centro el que marca el presupuesto y los resultados.

La elección de los miembros de las distintas estructuras o cargos se puede llevar cabo de diferentes maneras, mediante elección, designación directa o a través de un proceso de selección por currículum.

3.2.2. Tipos de personal

El personal que tradicionalmente forma parte de las estructuras de educativas, y en algunos casos de gobierno, es el personal docente.

Con **personal docente** nos referimos, en primera instancia y de manera general, al profesorado de los centros.

El perfil del profesorado ha ido variando a los largo de los años, y en este momento nos encontramos en general con un profesorado que compagina en mayor o menor medida su labor en las aulas con un desarrollo

profesional fuera de aula dentro de su campo de acción, bien sea la interpretación, investigación, composición, dirección,....

La variable fundamental que condiciona la dedicación del profesorado a la docencia u otras actividades es el **tipo de contrato**, si es a tiempo completo o a tiempo parcial. En los centros superiores de España el número de horas de docencia se encuentra entre 12-18 horas/semanales dependiendo de la comunidad autónoma y de la institución. En España el contrato como servicio del profesorado a tiempo parcial no es habitual, pero, en Reino Unido existen músicos en activo que trabajan a tiempo parcial para los conservatorios y que se les paga por horas. (Jorgensen, 2009)

En estos momentos se están estudiando desde las administraciones educativas la compatibilidad para que el profesorado pueda o no trabajar en distintas instituciones públicas. Esto tiene una clara repercusión en la dedicación horaria de ciertos profesores que compatibilizan su trabajo en orquestas sinfónicas y los conservatorios superiores entre otros casos.

La diversidad de materias y asignaturas que se imparten en los centros superiores de música han hecho que el **perfil** del profesorado en las enseñanzas superiores sea muy diverso debido a la especificidad requerida. En el Anexo I del Real Decreto 427/2013 se ve que hay más de 60 especialidades docentes y en el Anexo III se pueden observar las asignaturas asignadas a cada una de estas especialidades. Esto nos muestra unos docentes muy especializados con diferentes tipologías. En ellas podemos diferenciar unos perfiles interpretativo, otros teóricos o teórico-prácticos.

Partiendo de la idea de que la gran mayoría de los docentes en los centros superiores de música son músicos en diferentes áreas y siguiendo el texto de Laguna (2012), podemos centrar nuestra visión en el ámbito socio-laboral. De esta manera algunas de las **características** a tener en cuenta serían:

- La música forma parte de la vida del músico tanto fuera como dentro de los horarios de trabajo establecidos. El estudio musical que se

realiza en la mayoría de los casos desde niño desarrolla valores como disciplina, trabajo, exigencia personal y nivel de sacrificio.

- El músico es perfeccionista, posee una gran exigencia para consigo mismo y sus compañeros. Se encuentra sometido a una presión interna y externa que le llevan a la insatisfacción. Habitualmente, los músicos muestran hostilidad ante el bajo reconocimiento ya que a implicación del músico es plena tanto de dedicación temporal como emocional.
- Gran parte de trabajo, tiempo de estudio y preparación, se realiza en soledad. Esto deriva en que existe poca cohesión grupal, dificultad de ponerse en el papel de los músicos de otros instrumento y que se muestran deficiencias en las interacciones entre compañeros.

En la actualidad, tal y como se encuentra la normativa, la **promoción** o el **desarrollo profesional** del profesorado en el centro se encuentra bastante limitado. En los centros públicos nos encontramos con dos categorías: profesores y catedráticos y se convocan a través de concursos bien internos bien públicos. En el resto de centros las categorías de profesorado dependen del tipo de asignaturas que se imparte o áreas de trabajo en las que se desarrolla. Un ejemplo de esto se puede ver en el Anexo IV del "Convenio colectivo de la ESMUC" (2007).

La incorporación de los méritos artísticos, musicales o de investigación del profesorado dentro de la carrera profesional en los centros se encuentra en general en vías de desarrollo. Debido a la situación normativa actual de las enseñanzas superiores artísticas no se ha producido una sistematización de estos procesos siguiendo el modelo universitario a través de la ANECA.

La **estructura administrativa** representa una construcción complementaria a la estructura de gobierno y a la estructura educativa. En los centros superiores de música en España, la estructura administrativa es bastante más reducida que los centros Europeos. En España, nos encontramos con la base de administrativos (secretaría), conserjes-ordenanzas, limpieza y personal de biblioteca. En centros como la ESMUC el **perfil** del PAS es más multidisciplinar con una estructura es un poco más

compleja y graduada, con técnicos en diversos ámbitos al estilo de las estructuras universitarias y de los centros europeos.

La elección del personal no docente que posea experiencia dentro del ámbito musical, bien como músicos, productores o estudios de música, puede ayudar a completar su perfil y resultar un valor añadido para la comprensión y desarrollo de su labor en el centro.

El **papel** del personal no docente es de apoyo a las estructuras tanto educativas como de gobierno, y quizá debido a número reducido de personas que lo forman, en algunos centros no se percibe como una estructura con entidad propia como en la universidad o en otro tipo de organizaciones. La **especialización** y **profesionalización** en las tareas del personal no docente resulta ser un valor añadido en la organización del centros y la creación de una estructura relacionada con las estructura de gobierno y educativa resulta enriquecedor y facilita la calidad en los procesos y por lo tanto en el centro.

Tradicionalmente en las enseñanzas superiores en España la **estructura de gobierno**, o parte de ella, son cargos políticos que varían con el tiempo, bien por el partido político del que dependen las administraciones educativas o bien por las elecciones que se realizan en los centros para optar entre el profesorado a diferentes cargos. Esto hace que la estructura de gobierno sea muy **variable** en sus personas y esto puede afectar en las funciones, mientras que la estructura educativa y la estructura administrativa sea fija tanto en funciones como en personal. Las relaciones entre ellos tanto en la comunicación como en las funciones vienen marcadas a través del organigrama.

Tal y como se ha visto en la descripción de cada centro, en los organigramas tipo que se presentan desde los centros es la estructura de gobierno y la educativa la que se muestra en la **representación**, mientras que la administrativa, quizá debido a sus pocos miembros o a sus funciones de apoyo, apenas aparece representada.

Teniendo en cuenta que la legislación en la que se enmarcan los centros superiores de música se encuentra más relacionada con las enseñanzas generales que con las universitarias, la nomenclatura que nos encontramos,

de manera general, a la hora de nombrar a los cargos se encuentra más cercana a la de los centros de educación general. Así "director", "jefe de estudios", "secretario", son términos que nos encontramos en las juntas directivas de los conservatorios de manera habitual.

La implementación de la mejora en la calidad del personal a título individual o dentro de la estructura educativa, debería comenzar con el estudio por parte de los encargados de los recursos humanos de los centros de los distintos perfiles y sus interacciones tanto formales (dentro de las estructuras establecidas) como informales, y bajo este marco, proponer herramientas y recursos que ayuden y logren la satisfacción profesional y personal así como mantener la motivación a lo largo de su carrera y su desarrollo profesional.

La incorporación de la **prevención de los riesgos laborales** en todos los niveles tanto psicológicos como físicos representa también una vía para la mejora de la calidad del trabajo del personal y como consecuencia de esto del centro.

3.2.3. Formación

La formación del personal es uno de los instrumentos fundamentales en el desarrollo profesional tanto del profesorado como del personal no docente.

La disposición adicional segunda del RD 631/2010 expone que "las administraciones educativas propiciarán planes de formación del **profesorado**, relativos al conocimiento de los principios básicos, la estructura, la organización, las nuevas metodologías y los sistemas de evaluación e investigación correspondientes al Espacio Europeo de Educación Superior."

Teniendo en cuenta esta propuesta la formación se puede establecer en torno a diferentes campos:

- Evolución artística-interpretativa
- Relacionada con docencia: Nuevas tecnologías, evaluación, planificación, herramientas, buenas prácticas, Pedagogía/Didáctica
- Para la gestión. Esta formación podría establecerse de manera diferenciada para los docentes (organización, gestión de las

asignaturas,..) o para los cargos (políticas, planificación estratégica, gestión de procesos, entre otros...).

En el caso del **personal no docente** la formación podría establecer en torno a los siguientes campos:

- Profundización en la labor profesional
- Herramientas complementarias, nuevas tecnologías
- Formación musical o competencias musicales relacionadas con la labor que se realiza.

La formación del personal tanto docente como no docente a través de programas de **movilidad** ya establecidos como puede ser Erasmus, es un recurso que las instituciones pueden utilizar. A través de la formación comparada con otros centros de países y realidades diferentes puede convertirse en un aporte positivo ya no solo a nivel individual sino también para el centro en su globalidad.

Para que la formación sea en sí misma sea una herramienta que colabore en los procesos de mejora y constituya un recurso que contribuya a la calidad del dentro debe plantearse desde una **política** formativa a través de unos planes de formación específica y que se desarrollen e implementen en función de los perfiles y necesidades del personal.

3.2.4. Mejora continua

La implementación de la mejora continua y con ella el desarrollo de sistemas de garantía interna o externa en los centros superiores de música se ha convertido en los últimos tiempos en una de las formas de trabajo más en boga.

Aunque la Unión Europea no tiene competencias directas sobre la educación en los diferentes países, a través del Espacio Europeo de Educación Superior se realizan recomendaciones a sus miembros para introducir la evaluación de la calidad y mecanismos de garantía de calidad, la propuesta de las agencias de calidad y acreditación, como vía para el crecimiento.

Como hemos visto a lo largo de los capítulos las **políticas** para mejorar, la calidad de los centros son una necesidad tanto normativa como expresada

por los centros. La AEC propone documentos para establecer **sistemas de garantía de calidad** dentro de las enseñanzas superiores de música tanto a nivel interno como externo.

Desde la AEC se han promovido diferentes grupos de trabajo entre miembros de diferentes grupos de profesionales a nivel europeo. De esta forma, ya no solo se cubre la necesidad sobre normativa europea en torno a la calidad sino que se utiliza la reflexión como herramienta de trabajo tanto fuera como dentro de los centros.

La garantía de calidad en Europa desde el proyecto MSMA, *Music Study, Mobility and Accountability* (2012), se basa en: evaluación, acreditación, auditoria y *benchmarking* combinados con uno de los siguientes enfoques: sujeto, programas, institución o tema. El más común son los programas de evaluación, seguidos de cerca por los programas de acreditación y la auditoria institucional. Últimamente se muestra interés por los programas de *benchmarking* o el *benchmarking* centrado en el sujeto.

De esta forma la mejora de la calidad se desarrolla a través de tres ejes:

- **Programas de evaluación institucional**, incluyendo evaluación interna, revisiones externas, participación del alumnado y publicación de los resultados.
- Un **sistema de acreditación**, certificación y comparación de procedimientos.
- Participación internacional, cooperación y **trabajo en redes**.

El estudio de la **satisfacción** tanto de los usuarios de los centro (alumnos, interesados,...) como del personal se convierte en un complemento para conocer un valorar los procesos, la mejora y la calidad.

En los centros de educación superior en España se ha comenzado a realizar autoevaluaciones y trabajos en torno a la gestión de procesos. El desarrollo de los sistemas de garantía de calidad y la reflexión en torno a la mejora se encuentra en estadio inicial de manera general. Podríamos decir que el personal, en términos generales, se encuentra una fase de concienciación sobre esta materia (Alonso ,2010).

Las propuestas de **cambio** en las instituciones suelen generar algunas reticencias entre el personal ya que, como expone Esteve (2008) se está acostumbrado a la organización anterior y no existe una cultura y formación para y por el cambio.

La mejora va unida directamente con el movimiento en las organizaciones y por lo tanto implementar una cultura institucional unida a la calidad lleva parejo un desarrollo de mecanismos para fomentar el cambio y evitar los bloqueos asociados.

Nuestra investigación se desarrolla principalmente dentro de este ámbito.

3.3. Recursos materiales

Los recursos materiales, su organización y gestión, son uno de los elementos claves de cualquier institución. En el punto 5 de Art. 3 del RD 303/2010 se expone como tanto el equipamiento como las instalaciones de los centros de enseñanzas artísticas deben adecuadas a su fin.

Para realizar la descripción de los recursos materiales dentro del contexto en el que nos encontramos vamos a realizar una clasificación en torno a tres ejes:

- Docencia
- Práctica-Estudio
- Gestión

A continuación vamos a describir cada uno de estos ejes de manera más exhaustiva.

3.3.1. Recursos para la docencia

Los recursos relacionados con la docencia son todos aquellos que ayudan el desarrollo de la docencia. Tenemos recursos bibliográficos, discográficos, instrumentos musicales, equipo de sonido, mesas, sillas, atriles, recursos tecnológicos.

En los centros superiores de música en España la organización y gestión de los recursos bibliográficos y discográficos se realiza a través de las **bibliotecas** o mediatecas. Dependiendo del tipo de centro, la gestión de

este servicio está unida a la gestión educativa o a la de los servicios y recursos.

Los **instrumentos musicales** representan uno de los recursos más singulares y valiosos en los conservatorios. El elevado coste económico de alguno de ellos hace que, no solo sean de gran utilidad y a veces imprescindibles para el desarrollo de la actividad en el centro, sino que requieren de unos procesos para su uso y mantenimiento específicos.

Dentro de los recursos para la docencia nos encontramos con un grupo de materiales diversos que su uso está implícito en el **desarrollo de las clases**. En este grupo se incluyen mesas, sillas, pizarra y en el caso de las enseñanzas musicales atriles y equipos de música. En función del tipo de asignatura la dotación básica para un aula será diferente y estará directamente relacionada con el número de alumnos y la materia a desarrollar. En aula en la que se imparta instrumento principal (por ejemplo clarinete) con un ratio profesor alumno 1/1, el material necesario no tendría que ser el mismo que para una clase de historia de la música con 15 alumnos o para un conjunto de jazz o de música tradicional.

En los últimos años las **nuevas tecnologías** han cobrado gran importancia en la metodología de las enseñanzas superiores.

Desde la normativa sobre instalaciones, recogida en el RD 303/2010, se hace hincapié en la importancia del acceso a las tecnologías de la información en todos los espacios en los que se desarrollen actividades docentes, así como la biblioteca.

La utilización ordenador, proyector, pizarra digital y otros soportes (tabletas, cámaras de video,...), se ha hecho casi habitual en la mayoría de los centros. La reflexión en torno a uso dentro del aula, y la creación de políticas y planes de desarrollo puede hacer que la calidad se vea incrementada tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la mejora del centro.

3.3.2. Recursos para el estudio

En su investigación sobre la calidad en los centros superiores de música, Jorgensen (2009) pone en valor la importancia que tiene la práctica y el

estudio en los estudiantes de las enseñanzas musicales. Debería considerarse como prioritario en los centros tener una responsabilidad y/o **política** institucional que promueva las diferentes posibilidades del estudio ya que "resulta beneficioso para el desarrollo de la calidad institucional actuar como si todos los estudiantes fueran expertos en la práctica y el estudio"(Jorgensen ,2009, p. 91).

Partiendo de esta premisa los recursos que ofrece el centro para el desarrollo del estudio deberían ser amplios ya no solo en cantidad y calidad sino también en **disponibilidad**. El uso de los instrumentos fuera del centro, en periodos vacacionales pueden ser dos ejemplos. Los procesos y procedimientos asociados a la gestión de los recursos para el estudio deben ser claros tanto para los usuarios como para los gestores y es en estos casos donde el uso de manuales puede ser de gran ayuda.

3.3.3. Recursos para la gestión.

El desarrollo de la gestión en los centros requiere de unos recursos muy específicos. Algunos recursos que pueden parecer obvios como son ordenador, teléfono, mesas, sillas, impresoras. Pero también debemos contemplar el **software** asociado a las diferentes gestiones del centro. Como ya hemos mencionado anteriormente, desde la implantación de la LOE, en los centros se han ido implementando en los centros diferentes programas para realizar la gestión académica (*Codex de Dial*, es un ejemplo de ello). La gestión de los espacios también se desarrolla en algunos a través software comercial como ASIMUT O WEBUNTIS. Algunos centros han optado por crear un software propio adecuado a sus características y procesos propios. Teniendo esto un valor añadido en la identificación de las necesidades y el desarrollo de las herramientas específicas adecuadas a las mismas.

3.3.4. Síntesis

A través de estos tres ejes y su descripción podemos ver cómo se recoge desde el punto de vista material las diferentes necesidades requeridas para la organización y gestión de los centros.

La **política** del centro sobre los recursos asignados tiene una relación directa con el presupuesto y la dotación económica ya que cada uno de los elementos mencionados supone un gasto para el centro tanto su adquisición como su mantenimiento.

La **asignación** y solicitud de los recursos se puede realizar de dos maneras que podíamos denominar centralizada o descentralizada. En la visión centralizada es la institución a través de alguna de sus estructuras de gobierno la que decide cuales son los recursos más apropiados y la dotación económica que se le va asignar. Si el punto de mira es descentralizado, es el personal bien sea docente o no, el que realiza una petición en función de unas necesidades y desde los cargos de gobierno se estudia la idoneidad de la misma y se provee del recurso.

El **mantenimiento** de los recursos materiales y la renovación tanto del parque instrumental, informático como de otro tipo de materiales, resulta un punto clave ya no solo en el correcto desarrollo de la docencia sino también en la contribución al buen clima dentro del centro. La asignación del mantenimiento a responsables y de técnicos que posean un nivel avanzado en ciertos recursos facilita los procesos asociados y alarga la vida de los recursos.

La **optimización** de los recursos, su uso racional y consecuente con las necesidades, así como el desarrollo más eficaz de los procesos asociados a los mismos será una contribución de gran valor para la implementación de la calidad y la mejora en los centros.

3.4. Instalaciones

Las infraestructuras de los centros superiores de música vienen reguladas a través de la Ley 2/2006 (Derecho a la educación), el RD 314/2006 (Código de edificación) y Real Decreto 303/2010 (específico de enseñanzas artísticas). Tal y como se expone en los Art. 3 y 21 de este último Real Decreto, las instalaciones de los centros de enseñanzas artísticas tendrán exclusivamente un uso escolar y fuera del horario lectivo podrán utilizarse para usos educativos y culturales y deberán ser adecuadas a su fin. Para ello deberán contar con los siguientes mínimos:

- Despachos para la dirección y las actividades de coordinación y orientación
- Espacios destinados a la administración.
- Una sala de profesores adecuada al número de profesores.
- Una biblioteca con fondo bibliográfico, audiovisual y fonográfico.
- Aseos y servicios higiénico-sanitarios tanto para el alumnado como para el profesorado.
- Auditorio, con escenario, equipamientos y capacidad acorde con el número de usuarios posible y a los objetivos del centro.
- Aulas de enseñanza no instrumental, adecuadas a la naturaleza de las materias que en ellas se impartan y al ratio profesorado-alumnado establecido.
- Aulas destinadas a clases de conjunto (música de cámara, conjuntos de diversos estilos y formaciones así como clases colectivas de instrumento o voz). La superficie deberá ser la idónea para las características de las agrupaciones instrumentales o vocales más características y el ratio profesor-alumno correspondiente.
- Aulas destinadas a las actividades de orquesta y coro. Estas aulas deberán poseer el tamaño adecuado para el correcto desarrollo de la actividad en función de la naturaleza y el número de alumnos de las materias a impartir.
- Aulas destinadas a la enseñanza instrumental o vocal individual, con una superficie adecuada a la naturaleza de la especialidad

instrumental o vocal que en ella se imparta. Estas aulas pueden estar destinadas a clases colectivas si su tamaño así lo permite.

Tal y como hemos visto en la anterior descripción podemos agrupar los espacios requeridos según las siguientes categorías:

- Para la docencia
- Para el estudio
- Oficinas
- Mediateca
- Otros: parque instrumental, almacenes, laboratorios, estudio de grabación, cafetería, otros servicios.

La evolución histórica de las enseñanzas superiores de música en España ha propiciado que en la creación de algunos centros las instalaciones no sean las más idóneas y adecuadas para el desarrollo de las enseñanzas. Sedes provisionales en conservatorios profesionales o en edificios que no cumplen con los requisitos establecidos han sido desde la implantación de la LOGSE la tónica que han marcado el día a día de algunos de los centros. Con los años esto poco a poco se ha ido resolviendo y últimamente se encuentran en fase de edificación o se han inaugurado algunos centros con unas instalaciones adecuadas a las enseñanzas superiores.

El **uso diferenciado de espacios** para la docencia y el estudio es el ideal al que debería tender la organización de las instalaciones en los centros superiores de música. Este sistema promueve el estudio de los estudiantes en un ambiente con otros estudiantes y con ello el compartir experiencias y además, el profesorado puede hacer uso de las aulas más allá del horario de docencia potenciando las tutorías o el intercambio con otros profesores o profesionales. Este ideal no siempre es posible en la realidad de los centros ya que si no se disponen del número de aulas necesarias para desarrollar el estudio lo que se hace es habilitar las aulas de docencia para el estudio.

La disposición de los **despachos, oficinas y mediateca** resulta de gran importancia a la hora de generar un clima de trabajo adecuado y resulta de gran ayuda que los servicios que requieren atención al público tengan un fácil acceso al mismo.

Por su **especialización** los espacios de las instituciones musicales requieren de una serie de instalaciones que resultan de apoyo. Entre estas instalaciones podemos mencionar: el parque instrumental o almacén de instrumentos, en el que se almacenan los instrumentos musicales que son necesarios para la docencia, los laboratorios en los que se desarrollan actividades como la electrónica, acústica, audiovisuales.... El estudio de grabación es una las instalaciones que resulta ser de gran utilidad en los centros.

El **acondicionamiento acústico** y la **insonorización** de las aulas son factores a tener en cuenta en el desarrollo de la docencia y de la mejora de la misma.

El **diseño arquitectónico** de los centros tiene incidencia directa en el día a día y en las inercias que se establecen dentro de los mismos. Las relaciones, los flujos de alumnos tienen relación con los lugares en los que se encuentran determinadas materias y los lugares de encuentro.

El estudio y la reflexión en torno al uso adecuado de las instalaciones, partiendo del diseño de edificios ya no solo sostenibles sino adecuados en funcionalidad a la realidad actual y futura de las enseñanzas superiores de música puede colaborar en el buen funcionamiento de los centros de manera individual y global.

4. Gestión de la información

Con gestión de la información nos referimos a la gestión del “manejo de la inteligencia corporativa de una organización, que permite la estructuración interna a las organizaciones y les permite reaccionar ante los cambios de su entorno apoyándose en el uso de la información y de los recursos de información disponibles.” (Salas, 2002, p. 3)

La gestión de la información puede ayudar en la mejora de los centros de manera clara ya que fomenta la sistematización de los recursos, facilita las herramientas de evaluación y contribuye en la creación de un clima adecuado y a la identificación con la institución.

A la hora de estructurar la gestión de la información dentro de los centros superiores de música de España hemos optado por una propuesta que parte de las acciones que realiza el centro.

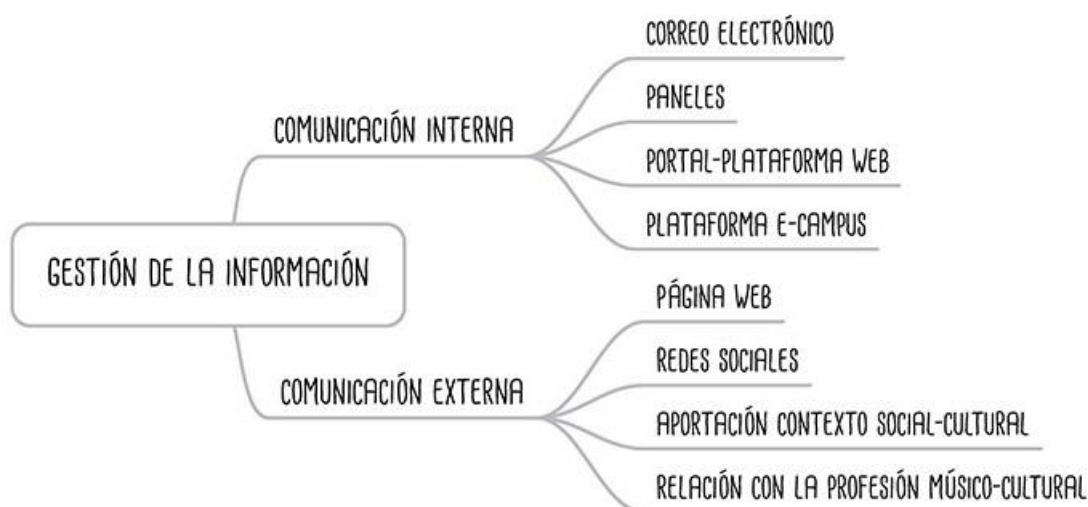


Fig. 59 Gestión de la información dentro del SOG del modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]

Tal y como se puede ver en la figura 59, nuestra visión se establece en dos grandes bloques que son la comunicación interna y comunicación externa.

4.1. Comunicación interna

Con comunicación interna nos referimos a todos los canales de información que facilitan la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Entre los **canales** más utilizados en los centros podemos destacar los paneles informativos, el correo electrónico, portales o plataformas web y plataformas e-campus. Para las comunicaciones individuales el canal más habitual de contacto es correo electrónico o el teléfono. Para la difusión de comunicados, métodos tradicionales como son la colocación de la información en los tablones son utilizados junto el uso de portales web, que se está convirtiendo en una herramienta cada vez más funcional.

Los distintos estamentos de la **comunidad educativa** son los agentes que participan de manera directa en la comunicación interna. Estudiantes, profesores, cargos y personal de administración y servicios mantienen una conexión bidireccional entre ellos en función de las necesidades y actividades que realizan. Los números bastante reducidos de las comunidades de los centros superiores de música españoles, alrededor de 300 alumnos y alrededor de 100 profesores como media, hacen que las relaciones entre sus miembros sean bastante cercanas y muy proclives a la relación informal.

Las **políticas** por las que opta el centro en torno a la comunicación tienen gran influencia en el **clima** global de la institución. La disponibilidad de espacios comunes tanto para alumnado, como para el personal, ayudan a fomentar las relaciones informales y con ellas los vínculos formales.

Siguiendo las tesis de Schwartz (2015), los líderes pedagógicos, docentes y otros miembros de la comunidad educativa se pueden beneficiar de la construcción de una cultura de transparencia. Si la cultura del centro no se basa en la transparencia, los miembros de su comunidad no estarán acostumbrados a compartir y esto puede frenar los procesos de comunicación. Los líderes deberían mantener las políticas positivas y dirigidas a la transparencia para que se logre el objetivo deseado.

La creación y diseño de actividades en la que participe la comunidad en su totalidad o bien por áreas y departamentos, favorece el desarrollo de relaciones y con ello la mejora de la comunicación.

4.2. Comunicación externa

La comunicación externa es la que trata de poner en contacto al centro con la sociedad y viceversa. El **entramado social** que rodea los centros superiores de música es muy diverso y para comprender todas las variables vamos a seguir la clasificación propuesta en Jorgensen (2009, p. 157). Las instituciones superiores mantienen relaciones con los siguientes sectores:

- Sector político y económico. En este sector incluimos las administraciones educativas, mecenas, patronos, proveedores,...
- Instituciones educativas musicales que imparten otros niveles, centros elementales, profesionales y escuelas de música.
- Otros centros de educación superior, bien sean musicales, de enseñanzas artísticas o universitarias.
- Sector profesional y del mercado laboral.
- Ex alumnos.
- Ambiente cultural local, regional y estatal.

Los **canales** que se utilizan más habitualmente en este tipo de comunicación son la página web y redes sociales.

En el desarrollo de la comunicación externa, procesos como la unión y aportación a la vida social y cultural del entorno, así como la **relación con la profesión musical-cultural** (desde las escuelas de música hasta discográficas, orquestas,...), resultan claves a la hora de mantener un contacto enriquecedor con los diferentes sectores que contribuyen al crecimiento de la institución.

Uno de los procesos más significativos a la hora del diseño de **políticas** de centro relacionadas con las relaciones externas parte de la firma de convenios con instituciones de diferentes ámbitos educativo.-culturales que alienten tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como la vida cultural y social del centro.

La realización de actividades conjuntas con los diferentes sectores educativos (conservatorios, escuelas de música, enseñanzas artísticas, Bellas artes, universidades,...) propicia el incremento en la relaciones con estas instituciones.

En la mayoría de los centros superiores europeos se generan políticas relacionadas con los egresados. Los exalumnos son considerados como un valor para el centro y se convierten en representantes del centro y pueden ser una fuente de nuevos alumnos y nuevos contactos con el mundo profesional.

El enlace con los músicos profesionales locales y de la región puede ser una herramienta de gran de valor a la hora de situar al centro y a sus profesores y egresados dentro del mundo profesional.

4.3. Síntesis

La comunicación tanto interna como externa es en sí misma un instrumento clave a la hora de la **construcción de la identidad de centro**. La imagen corporativa de los centros superiores de música en España ha evolucionado a lo largo de los años y a lo largo de esta investigación se han observado modificaciones sustanciales tanto los logotipos como en las páginas web y la visibilidad en las redes sociales de los centros.

La reflexión y las políticas en torno a la comunicación, el apoyo del sector político y financiero y cómo las comunidades educativas se relacionan entre ellas y con el contexto más cercano, pueden ser elementos que proyectan la calidad en los centros.

3.5. Síntesis

A lo largo de este apartado hemos descrito un sistema organizativo y de gestión que desde el punto de vista de los centros superiores de música nos facilita el diseño de nuestro modelo de calidad [Alonso, 2015, UPV/EHU].

Una de nuestras metas a la hora de presentar la información es mostrar una visión global del centro, desde una primera impresión, se pueda comprender la realidad del mismo y a su vez cualquier miembro de su comunidad se reconozca como parte del sistema. La representación en cuatro grandes ejes a través de un mapa conceptual creemos que ayuda a este objetivo.

Como este sistema forma parte de un modelo de calidad y una de sus finalidades es la de ser una herramienta que apoye y fomente el trabajo en torno a la calidad en los centros, se ha optado por una presentación esquemática y a partir del esquema la explicación, análisis y adaptación al contexto de los datos. De este modo pretendemos que resulte sencillo para el usuario la búsqueda de información y a la vez represente una guía para la formación.

La objetivación, sistematización y explicitación de procesos, actividades, tareas, que aunque sobre una base común se denominan de formas distintas en función del centro y la realidad cultural, supone en reto a la hora de esquematizar la organización y gestión de los centros.

Aun siendo las referencias bibliográficas escasas en torno a este tema de forma global, hemos encontrado en los diversos manuales publicados por la AEC, Jorgensen (2009) y la información obtenida de los diferentes centros, una fuente de recursos muy valiosa para elaborar nuestro discurso.

Para el desarrollo de nuestro modelo de calidad, que facilite la mejora de los centros, hemos desarrollado cuatro ámbitos de estudio:

- Organización académica
- Administración académica
- Gestión de recursos
- Gestión de la información

A lo largo de la descripción de estos grandes ámbitos se han descrito los procesos y tareas clave, así como las políticas y herramientas más utilizadas en los conservatorios Españoles. Tras el análisis de los datos y realidades descritas podemos concluir el peso en el desarrollo de los ámbitos propuestos es diferente en función del centro y su contexto y que los procesos de mejora y en torno a la calidad se van implementando de manera gradual en las instituciones en base a sus necesidades.

IV. El ciclo como motor del sistema

El ciclo se ha convertido en uno de los generadores de movimiento natural en los centros educativos.

Los centros educativos se rigen por un calendario que hace que cada curso académico habitualmente se repitan las mismas actividades, gestiones, etc. Utilizar el propio ciclo académico como un ciclo de mejora en así resulta muy útil a la hora de poner plazos y establecer nuevos procesos y procedimientos y tiene sentido dentro del funcionamiento del centro ya que no hay que proponer tareas ni cronogramas extra.

Para provocar el movimiento de nuestro sistema organizativo y de gestión proponemos dos ciclos diferentes. Por un lado, el ciclo de Deming y por el otro lo que hemos denominado ciclo de desarrollo. Estos dos ciclos son independientes y complementarios a la vez ya que como la maquinaria de un reloj contribuyen a que el engranaje (representado por el sistema) se mueva y a través de ese movimiento se logre el cambio.

1. El ciclo de Deming

El sistema de ámbitos, procesos y tareas clave que hemos denominado sistema organizativo de gestión dentro del modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU] necesita movimiento que le ayude a adaptarse a la realidad del centro. Según el texto de Gairín y Goikoetxea (2008), la mejora resulta ser una carrera de fondo donde cada cambio se sustenta sobre un proceso de revisión o evaluación institucional. Este muestra la realidad en el momento de la revisión y permite identificar las áreas de mejora y planificar de manera cíclica la misma. Para esta revisión, el ciclo de Deming resulta de gran ayuda.

Por lo que, en nuestra adaptación del modelo de calidad a las enseñanzas superiores musicales proponemos este ciclo para la puesta en marcha y revisión de cada uno de los ámbitos, procesos y tareas clave que se describen. (Fig. 60).

Como ya hemos podido observar, el ciclo de Deming consta de las siguientes partes:

- Planificar
- Hacer
- Evaluar
- Actuar



Fig. 60. Ciclo de Deming con el SOG incluido en el modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]

Proponemos una implementación de cada proceso y procedimiento a **nivel individual** a través del ciclo de Deming esto nos permite integrar dentro del trabajo diario tanto la planificación y la evaluación sin que la documentación suponga un trabajo suplementario.

La integración de este ciclo también debería hacerse a nivel de la estructura general en cada ámbito y en el centro en su **globalidad**, en su política

estratégica. Así, este proceso de mejora nos permite definir metas, medir resultados, relacionar y explicitar metas y resultados

Como utilidad a la hora de trabajar, por ejemplo, si hemos que en abril de 2013, que el sistema que hemos utilizado para la reserva de aulas de estudio de los alumnos no ha funcionado, salvo que este sistema esté creando problemas graves en la convivencia resulta interesante plantear el cambio al comienzo del curso 2013-14 y no en abril ya que puede crear confusión.

Los procesos y los procedimientos pueden ser tenidos en cuenta de manera individual (cada práctica por separado) o de forma global de manera podemos acercarnos a la mejora continua a través del cambio en diferentes niveles.

Este ciclo de Deming nos ayuda en la mejora siempre y cuando lo percibamos como un sistema en ascensión, no de manera estática. En nuestra figura, esta idea la hemos representado con una pendiente y la forma que tiene nuestro sistema de caer de esta ascensión es el sistema de garantía de calidad.

2. El ciclo de desarrollo

El ciclo de desarrollo corresponde al último nivel dentro del modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]. Su finalidad consiste fundamentalmente, en lograr la mejora continua, el desarrollo e implementación de buenas prácticas a través de la sistematización de los procesos, procedimientos y prácticas de los centros superiores de música en España por medio de la reflexión y el trabajo de los diferentes agentes implicado.

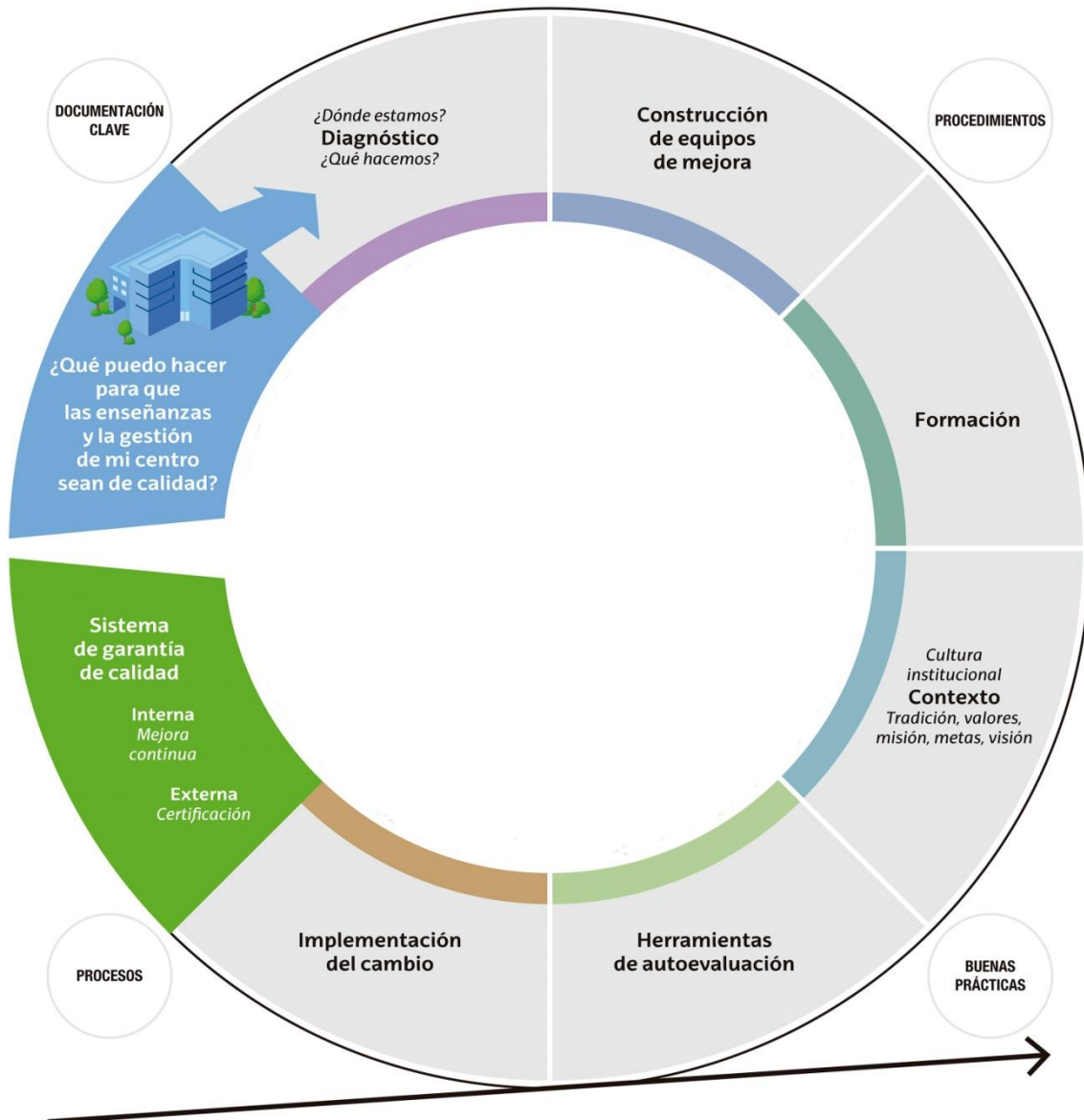


Fig. 61. Ciclo de desarrollo incluido en el modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]. Elaboración propia

Para lograr este objetivo se propone un trabajo a lo largo de 7 fases:

1. Diagnóstico
2. Construcción de equipo

3. Formación
4. Descripción del contexto: Cultura institucional, políticas estratégicas, misión, visión, tradición...
5. Diseño y desarrollo de herramientas de evaluación
6. Implementación del cambio
7. Elaboración y desarrollo de un sistema de garantía de calidad tanto interna como externa y con él la recogida a través de un manual o guía las prácticas que se realizan en el centro.

Hemos optado por denominar a esta parte del sistema ciclo de desarrollo porque, tal y como hemos visto en los distintos modelos y sistemas de mejora y calidad, los conceptos ciclo y desarrollo se encuentran muy presentes y nos ayudan a explicar el avance, la continuidad y el proceso de manera global.

En los centros, este ciclo de desarrollo se puede recorrer de manera individual o colectiva. Teniendo en cuenta que la cultura de calidad lleva implícito dentro su filosofía el trabajo en equipo, aunque se entienda el recorrido de manera individual la reflexión en torno a los grupos de trabajo en los que se participa debería estar presente.

En el recorrido del ciclo de desarrollo tienen especial importancia la descripción de las herramientas que se utilizan en cada una de las fases establecidas (documentación clave, los procesos, procedimientos y las buenas prácticas).

En nuestra descripción vamos a centrarnos en el primer ciclo de desarrollo, pero el siguiente ciclo (2º, 3º y sucesivo), los equipos de mejora establecen una serie de inercias de trabajo que propician que a través de ellas se cree la formación y/o cualquier otro tipo de proceso de mejora si el grupo lo desea.

A continuación vamos a realizar una descripción de cada una de las fases:

2.1. Diagnóstico

La fase de diagnóstico está recogida en un gran número de modelos de calidad y de propuestas de evaluación. En ella se recoge una fotografía de la

situación del centro en el momento de la evaluación o de la puesta en marcha del plan.

La recogida de datos en torno a las necesidades del centro y las características de la institución o del área a estudiar ayudan, tal y como explica Zaldivar (2008, p. 249), "para mejorar lo que sea, resulta esencial saber con la máxima certeza lo que queremos o debemos conseguir". Por lo que para lograr establecer una sistematización de la mejora debemos estudiar qué queremos o debemos lograr y para ello es necesario establecer un diagnóstico de la situación del centro.

2.2. Construcción de equipos de mejora

El equipo es la base de los modelos de calidad. En los centros de educación superior de música partimos de la idea de que el equipo en su globalidad estaría formado por la comunidad educativa:

- Líderes pedagógicos
- Profesorado
- Personal de administración y servicios
- Alumnado

A la hora de realizar algunas de las valoraciones de dentro de este ciclo de desarrollo también habrá que considerar el equipo de trabajo extensivo y tener en cuenta a proveedores, ex-alumnos, alumnos potenciales, otros centros de educación...

Cuando la institución va comenzar a trabajar para la implementación de un sistema de garantía de calidad resulta de gran utilidad establecer los grupos de trabajo, adicionales a los grupos de trabajo natural, que ayudarán en el trabajo. Dentro de las evaluaciones institucionales se crean comisiones mixtas (compuestas con diversos estamentos) por áreas de trabajo para que los análisis sean lo más enriquecedores posibles.

Vamos a denominar a estos grupos que trabajan en pro de la mejora, equipos de mejora o grupos de mejora.

2.3. Formación

La formación resulta un valor prioritario a la hora de diseñar y establecer un sistema de garantía de calidad en los centros. Para que el trabajo se realice de la forma más eficaz posible, es fundamental entender la filosofía y tener las herramientas adecuadas para desarrollarla. Todas las personas que lo forman la comunidad educativa (directivos, profesorado, personal de administración y servicios, alumnado y otros colectivos relacionados) se ven incluidas en los procesos de mejora en mayor o menor medida.

La formación de las personas involucradas directamente en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos relacionados con la mejora es importante.

La formación en este tipo de tareas se puede realizar de varias maneras, a través de planes de formación, reflexión a través de la investigación-acción, cursos de formación específicos o a la asistencia individualizada a cursos de calidad.

En nuestra investigación se propone un programa formativo para los centros que puede facilitar el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad en los centros mismos.

La formación se muestra, por lo tanto, como uno de los ejes fundamentales para poder llevar a cabo un sistema de garantía de calidad en las mejores condiciones posibles. Ya que son líderes y un personal (tanto docente como no docente) formado y confiado en las virtudes del trabajo los que llevarán a cabo la mejora.

2.4. Descripción del contexto

Una vez establecido el diagnóstico con el que se tiene claro qué área o áreas son susceptibles de mejora, se han propuesto los equipos de mejora y se ha optado y diseñado un plan de formación para los agentes implicados, ha llegado el momento de realizar una descripción del contexto.

Esta descripción se puede establecer a partir de la cultura institucional, políticas estratégicas, misión, visión, tradición y datos generales del centro y del área de estudio.

Si seguimos la definición de Prosser (1999) con cultura institucional nos referimos a una entidad global que domina e influye a toda la comunidad educativa. Este término polisémico, ha sido utilizado por diferentes autores para intentar comprender las inercias establecidas en los centros.

La descripción y documentación de los procesos clave y su procedimientos asociados puede ayudar también a comprender la realidad del contexto que queremos estudiar.

Los documentos estandarizados que facilitan la organización como plan estratégico, carta de servicios, reglamento orgánico, orden y funcionamiento, proyecto educativo, proyecto curricular, estatutos, convenio laboral propio, etc, y los que pueda poseer el centro serán de gran ayuda ya que nos dibujarán el contexto con más precisión y harán el diseño de sistema de garantía de calidad más asequible.

2.5. Diseño y desarrollo de herramientas de evaluación

Para la recogida de la información y la sistematización de las prácticas, procesos y procedimientos resulta de gran utilidad del diseño e implementación de diferentes herramientas de evaluación.

Las herramientas pueden fijarse a lo largo de los grupos de trabajo, los grupos de mejora o personas individuales y pueden ser de autoevaluación o a través de una evaluación externa.

El diseño específico para cada realidad, teniendo en cuenta el contexto, los agentes y las prácticas a evaluar otorga un valor añadido a este tipo de valoración. En este caso resulta de gran importancia que los instrumentos estén validados y midan realmente lo que se pretende medir.

2.6. Implementación del cambio

La reflexión realizada en torno al contexto tras un proceso de formación, el diagnóstico y la evaluación que se han ido construyendo a lo largo de nuestro ciclo de desarrollo de manera natural va produciendo un cambio en la visión del centro y en sus prácticas.

El centro se convertirá realmente en el motor del cambio, como se expresa en AEC *Polifonia* (2009b), teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- La modificación de la actitud social respecto a la música y su educación, y como consecuencia el cambio del rol de los centros de educación musical en la sociedad y el papel que juegan sus titulados y los músicos en general
- La incorporación de la música de raíz tradicional y popular dentro de las enseñanzas superiores así como el desarrollo de la creatividad, la improvisación o las nuevas tecnologías ha supuesto una variación en el papel del profesorado en función de las necesidades tanto pedagógicas propias como del alumnado.
- La importancia de los directivos o líderes pedagógicos de los proyectos y de los centros es una de las claves para todo el cambio tanto en su enfoque del liderazgo y los modelos de gestión como en la formación propia y del personal.

Las comunidades educativas de los centros superiores de música en España tienen establecidas una serie de dinámicas de trabajo y de rutinas que en algunos casos son difíciles de romper. La oposición a los procesos de evaluación y mejora muchas veces parte de esta resistencia a la modificación de las prácticas y formas de trabajo que nos dan seguridad.

Teniendo esto en cuenta, la pérdida de miedo al cambio con el aprendizaje permanente como herramienta se convierte en una estrategia de gran valor para el desarrollo de la calidad tanto del centro como de sus enseñanzas.

2.7.Elaboración y desarrollo de un sistema de garantía de calidad

La garantía de calidad, siguiendo la definición de AEC (2010a, p.3), "es el término conjunto para los sistemas utilizados por las instituciones que asegura la fiabilidad, consistencia, imparcialidad y altos estándares en cursos y cualificaciones".

A partir del EEES las comparativas entre centros y programas de estudios son más patentes en todos los países y la implementación de sistemas de garantía de calidad tiene más significado dentro de las políticas educativas de los países y las instituciones. Tal y como se expone en la normativa

española las administraciones educativas impulsarán sistemas de garantía de calidad interna y externa. (Art. 12 del RD 21/2015)

Partiendo de AEC (2010a) se pueden establecer las siguientes características para cada uno de los tipos:

- Sistema de garantía de calidad interna: son procesos de control y supervisión establecidos y ejecutados por las propias instituciones.
- Sistemas de garantía de calidad externa y la acreditación: son aquellos se implementan desde las administraciones y las agencias de evaluación.

En 2007 la AEC publicó un documento en el que se concluía que:

1. La garantía de calidad y la acreditación deben ser herramientas de mejora calidad en los centros superiores de música y no procesos y criterios inflexibles basados en la burocracia.
2. Los procesos de garantía de la calidad deben considerar las características singulares de las Enseñanzas superiores de música teniendo en cuenta tres ejes principales: musical, pedagógico e institucional.

Teniendo todo esto en cuenta, la elaboración y el desarrollo por parte de los centros superiores de música en España de sistemas de garantía de calidad tanto internos como externos se convierte en una necesidad a la hora de ser competitivos dentro de las enseñanzas superiores de música en Europa.

Algunos centros superiores de música han realizado procesos de autoevaluación, bien por parte de la AEC como los organizados por las agencias de calidad de sus respectivas comunidades autónomas, pero no tenemos constancia de que alguno de los centros superiores de música en España haya elaborado un sistema de garantía de calidad para el centro en su totalidad.

En nuestra investigación se proponen herramientas para facilitar la realización de un sistema de garantía de calidad a través de la formación y reflexión y sistematización de las buenas prácticas.

V. Síntesis

Desde finales del siglo XX las necesidades exigidas por la sociedad a las industrias y medios musicales han ido cambiando y los centros superiores de música (encargados de la profesionalización de las profesiones musicales) se encuentran con el reto de adaptarse a la realidad variable del contexto musical no solo mirando al pasado sino también al futuro.

Las enseñanzas de música a lo largo de la historia se han establecido a través de un esquema gremial que giraba en torno al estudio del instrumento, esta premisa ha cambiado en los últimos años y es necesario replantearse tanto las prácticas docentes como la definición de calidad de las enseñanzas y los centros en los que se enseña la música.

Los cambios producidos en la legislación de la educación musical en España durante los últimos años unidos con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior hacen que el cuestionamiento sobre la calidad en las enseñanzas y los centros superiores de música sea un tema a tratar tanto desde las propias enseñanzas superiores como desde instancias externas a las mismas.

Por ello, la necesidad de herramientas que faciliten el acercamiento a los sistemas de mejora de la calidad es tanto normativa como expresada por los centros. Por lo que, en nuestra investigación hemos propuesto una respuesta a esta necesidad a través de una sugerencia de reflexión sobre los procesos y las prácticas que se realizan en los centros.

Para ello, hemos adaptado los modelos de calidad imperantes en la actualidad en la educación en Europa (EFQM) y sus desarrollos en las enseñanzas superiores de música (AEC) y proponemos un modelo de calidad de elaboración propia [Alonso, 2015, UPV/EHU] que facilita la reflexión en torno a las buenas prácticas y calidad para promover el diseño e implementación de sistemas de garantía de calidad.

Nuestro modelo de calidad está diseñado sobre dos ejes:

- Sistema organizativo y de gestión
- El ciclo como motor del cambio

A través del sistema realizamos una descripción de los procesos y procedimientos clave que se manifiestan en este momento en la organización y gestión de las instituciones superiores musicales. Para ello hemos descrito cuatro ámbitos clave que nos ayudan a sistematizar la descripción. La organización académica, la administración académica, la gestión de los recursos y de la información, se describen de manera exhaustiva y se explicitan a lo largo de los procesos en los que se desarrollan.

La reflexión en torno a la calidad en estos campos y la propuesta de ámbitos y herramientas de mejora para los mismos se completa en nuestro modelo a través de lo que hemos denominado el ciclo. Para la puesta en marcha del engranaje del SOG (Sistema organizativo y de gestión), utilizamos por un lado el ciclo de Deming y por otro, un ciclo de desarrollo basado en los modelos de calidad existentes que nos permite tanto la reflexión como la puesta en marcha de la mejora y los sistemas de garantía de calidad.

A través de estos ejes, SOG y ciclos, con una terminología propia de las enseñanzas superiores de música en España, pretendemos proporcionar una herramienta a los centros con el fin de que calidad sea la forma de trabajar en el día a día y no una carga burocrática extra.

En los últimos años, los centros superiores de música en España se han ido acercando, en mayor o menor medida, a la reflexión sobre la calidad, las buenas prácticas, evaluaciones externas, procesos de autoevaluación, guía de procedimientos o de servicios. Aunque a primera vista pueda parecer que esto no supone un gran cambio, estos pequeños pasos son los que ayudan a construir la mejora y nos sitúan en el camino de la calidad. Por lo que creemos que es momento adecuado para proponer un modelo de calidad diseñado específicamente para este tipo de enseñanzas.

**Parte 3: Diseño un programa
formativo que guíe la
elaboración de manuales de
buenas prácticas que faciliten
la organización y gestión de los
centros superiores de música
en España. GEP1 [Alonso,
2015, UPV/EHU]**

**“If you wanna make the world a better place
take a look at yourself, and then make a change”**

De la canción: Man in the mirror. *Bad* (1988). Michael Jackson

0. Introducción

Los cambios normativos producidos en la educación musical en España en los últimos años unidos con la incorporación de su ciclo superior al Espacio Europeo de Educación Superior hacen que un cuestionamiento sobre la calidad en las enseñanzas y los centros superiores de música, sea un tema recurrente tanto desde las propias enseñanzas superiores como desde instancias externas a las mismas.

Los centros superiores de música en mayor o menor medida se han ido acercando a la reflexión en torno a la calidad desde diferentes ámbitos: las buenas prácticas, evaluaciones externas, procesos de autoevaluación o guías de procedimientos o de servicios. Aunque a primera vista pueda parecer que esto no supone un gran cambio, son estos pequeños pasos los que ayudan a construir la mejora y nos sitúan en el camino de la calidad.

La necesidad de herramientas que faciliten el acercamiento a los sistemas de mejora de la calidad es tanto normativa como expresada por los centros. En nuestro trabajo estamos intentando dar respuesta a esta necesidad a través de una propuesta de reflexión sobre los procesos y las prácticas que se realizan en los centros. Para ello hemos propuesto el modelo de calidad [Alonso, 2015, UPV/EHU], expuesto en la parte 2 de esta tesis, como base para la reflexión y la implementación del cambio.

Como consecuencia de la necesidad expresada por los centros hemos ideado y a continuación presentamos el diseño de un programa formativo que guíe la elaboración de manuales de buenas prácticas que ayuden en la organización y gestión de los centros superiores de música en España y que vamos a denominar GEP1 [Alonso, 2015, UPV/EHU].

Este programa pretende responder a una necesidad que existe en las enseñanzas superiores de música en cuanto a la sistematización y mejora de las prácticas en los centros, a través de la formación y implementación de modelos de calidad que lo faciliten, y con ellos, la mejora de las enseñanzas.

I. Programa formativo GEP1. Marco teórico

La sistematización en la organización y gestión de los centros superiores de música en España supone a las instituciones un impulso en la innovación de sus procesos y por lo tanto en la calidad de los mismos.

A la hora de diseñar este programa formativo hemos tenido en cuenta los principios que sigue el paradigma de cambio basado en el aprendizaje organizativo. Nos planteamos, basándonos en Bolívar (2000), que sea el propio centro el que aprenda a través de sus experiencias y esto le proporcione una base para poder desarrollar la mejora continua. Para lograr este aprendizaje organizativo, "las organizaciones requieren unas condiciones estructurales (clima o cultura) que lo faciliten: trabajo en equipo, flujo de información en múltiples decisiones, toma de decisiones descentralizadas..." (Bolívar, 2000, p. 19).

Partiendo de estas premisas planteamos un programa que ayude a los centros a trabajar con herramientas y dinámicas que les faciliten su aprendizaje organizativo y con ello su mejora continua.

Para ello, proponemos a los centros una herramienta diseñada exclusivamente desde y para los centros superiores de música, partiendo de las bases normativas y los fundamentos teóricos y empíricos de la mejora y la calidad dentro del contexto de las enseñanzas superiores de música en Europa y en España. A la hora de plantear estas herramientas específicas hemos fundamentado nuestro trabajo en las propuestas realizadas a través de la AEC y en las diferentes prácticas implementadas en centros superiores de música europeos.

La importancia de la creación de equipos de trabajo es una de la máximas en el modelo EFQM y de su adaptación a los centros educativos, tal y como aparece en el *Estudio sobre la situación organizativa de las secretarías académicas de los centros* (VVAA, 2001a). En la realización de este programa hemos regido esta idea y pretendemos dar cabida a la formación de los equipos humanos a través de la reflexión y compromiso con la mejora así como la implementación del cambio a través del desarrollo de un

trabajo de calidad que lleva unido la elaboración de documentación de diversos tipos que contribuya a la mejora.

Nuestro programa formativo resulta ser un instrumento flexible que partiendo del modelo propuesto en nuestra investigación y de la estructura del sistema organizativo y de gestión (SOG) derivada del análisis de los centros superiores de música en España, es capaz de adaptarse al contexto individual de cada centro y facilitar la mejora desde ámbitos concretos hasta el centro en su totalidad.

Este programa está dirigido a los miembros de la comunidad educativa del centro superior de música que estén interesados en acercarse a las líneas generales de la mejora y la calidad y su aplicación a las enseñanzas musicales superiores. El programa estará coordinado por un facilitador que guiará a los participantes en su proceso de aprendizaje ofreciéndoles materiales, soluciones y seguimiento a lo largo de su desarrollo.

La finalidad última de este programa es implicar a los miembros de la comunidad educativa de la institución en los mecanismos de trabajo basados en la calidad y la mejora, de manera que sus rutinas y herramientas de trabajo estén fundamentadas en los principios de calidad y mejora continua. Unido a este objetivo también se pretende asesorar en la planificación, elaboración, desarrollo y evaluación de manuales de buenas prácticas.

Basándonos en el desarrollo de aprendizajes coordinados a través del desarrollo de la investigación-acción y su influencia en el aprendizaje organizativo tanto individual como de la organización en sí misma recogido en Gather (2004). En nuestro programa formativo se parte de una metodología basada en el modelo de calidad [Alonso, 2015, UPV/EHU], un análisis teórico-práctico sobre las prácticas y procesos realizados en el centro, así como una reflexión personal y colectiva sobre la organización y gestión de un ámbito en particular o del centro en su globalidad.

El desarrollo del trabajo se realizará a través de un canal mixto de comunicación que combinará la presencialidad (curso formativo, reunión de los equipos de mejora,...) y una plataforma virtual diseñada *ad hoc* para cada centro en función de sus necesidades.

La temporalización, programación y número de equipos de mejora del programa formativo será pactada entre el facilitador y la institución y sus equipos de mejora teniendo en cuenta el número de ámbitos de trabajo y la meta que persigue el centro. La labor del facilitador es de apoyo tanto a la dirección como a los equipos de mejora, pero siempre bajo el amparo de las decisiones y criterios marcados desde los líderes de la organización.

La implementación del cambio, bien sea en un ámbito concreto de trabajo o en la organización, ayudará a la comunidad a darse cuenta de dónde se encuentra en el momento actual y dónde quiere llegar, a través de una reflexión-acción que lleva a una implementación de los cambios siguiendo un avance en positivo soportando un apoyo técnico de seguimiento de todo el proceso.

A través de la puesta en práctica de este programa, el centro y su comunidad educativa podrán lograr una conciencia sobre los principios de calidad y mejora continua que repercutirá positivamente en su trabajo diario y en la percepción que los ámbitos social, educativo y musical-artístico tienen sobre la institución.

Este diseño plantea por lo tanto una formación en centro, creando equipos de trabajo que explicitan procedimientos y herramientas de mejora continua, a través de un diálogo ciudadano-social en el contexto de una organización que aprende y está en proceso de cambio y mejora del cual nosotros hemos visto su inicio y somos testigos.

II. Objetivos

A continuación presentamos los objetivos de nuestro programa formativo. Planteamos los objetivos en dos niveles, por un lado un objetivo general y tres objetivos más operativos:

Objetivo general

- Facilitar la mejora en la organización y gestión de los centros superiores de música en España ayudando a diseñar un sistema de garantía de calidad tanto interna como externa del centro

Objetivos específicos

- Fomentar la construcción de equipo y desarrollar estructuras de trabajo colaborativo entre el personal (tanto docente como no docente)
- Potenciar la implementación de herramientas de trabajo basadas en los principios de calidad
- Elaborar y facilitar la implementación de un manual o manuales de buenas prácticas

III. Método de trabajo

Tal y como hemos explicado, nuestro programa formativo parte de la reflexión-acción y el trabajo en equipo, para facilitar la mejora de la calidad y lograr la implementación del cambio en los centros.

Teniendo en cuenta los ritmos y rutinas que se dan en los centros superiores de música hemos creído adecuado plantear un método de trabajo que sea adaptable a las diferentes realidades y necesidades de los diferentes centros. Para ello, proponemos unas herramientas de trabajo que permiten la flexibilidad tanto en el tiempo como en espacio de trabajo de los diferentes miembros de la comunidad educativa y del facilitador.

1. Plataforma virtual

Independientemente de que se realice alguna presentación o reunión presencial tanto en la puesta marcha como en la evaluación o seguimiento del trabajo, el programa formativo tendrá como soporte y canal de comunicación una plataforma virtual. A través de ella los miembros de los equipos de reflexión y trabajo de cada centro tendrán a su disposición todas las herramientas necesarias para facilitar su labor. Por tanto, el material de la plataforma se convierte en una guía que facilita al acceso a la información y al trabajo realizado.

Para esta investigación hemos diseñado la plataforma virtual en las aplicaciones online de Google (*sites, docs, forms*). Este sistema nos permite poder incluir de una manera bastante intuitiva tanto un diseño web de navegación sencilla a través de una barra lateral, como incluir repositorios de documentos y añadir formularios que se completen online y nos den un fácil acceso a los datos. También podemos tener la posibilidad de interactuar de manera directa a través de los comentarios y la posibilidad de establecer conversaciones individuales y grupales (*Chat* de Google).

Desarrollar esta plataforma virtual a través de otros desarrollos como *Google Classroom* o *Moodle* (plataformas con un desarrollo muy amplio en programas de formación) puede resultar de fácil adaptación ya que la estructura expuesta tiene una fácil adaptación en otros formatos.

OBJETIVOS	
METODOLOGÍA	Con este programa formativo proponemos a los centros una herramienta diseñada exclusivamente desde y para los centros superiores de música. Partiendo de las bases normativas, los fundamentos teóricos y empíricos de la mejora y la calidad dentro del contexto de las enseñanzas superiores de música en Europa y en España.
FASE 1: DIAGNÓSTICO	
FASE 2: CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS DE MEJORA	
FASE 3: FORMACIÓN	Está dirigido a los miembros de la comunidad educativa del centro superior de música que estén interesados en acercarse a las líneas generales de la mejora y la calidad y su aplicación a las enseñanzas musicales superiores. El programa estará coordinado por un facilitador que guiará a los participantes en su proceso de aprendizaje ofreciéndoles materiales, soluciones y seguimiento a lo largo de su desarrollo.
FASE 4: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	
FASE 5: HERRAMIENTAS DE AUTOEVALUACIÓN	La finalidad última de este programa es implicar a los miembros de la comunidad educativa de la institución en los mecanismos de trabajo basados en la calidad y la mejora, de manera que sus rutinas estén fundamentadas en los principios de calidad y mejora continua
FASE 6: IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO	
FASE 0: EVALUACIÓN	
PF: CALIDAD Y MEJORA CONTINUA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA	
PF: MODELO [ALONSO, UPV], SOG Y CICLO DE DESARROLLO	
PF: HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN	
PF: EL EQUIPO DE TRABAJO, DINÁMICAS Y HERRAMIENTAS	
PF: INSTRUMENTOS DE TRABAJO ORGANIZATIVO	
MAPA DEL SITIO	

Fig. 62. Página de inicio de plataforma virtual de la "Guía para la elaboración de manuales de buenas prácticas en la organización y gestión de centros superiores de música". Elaboración propia.

En la figura 62 podemos ver la página de inicio de la plataforma virtual. (El enlace para poder ver la plataforma se facilitará a los miembros del tribunal de forma individual).

A la hora de plantear la navegación a través de la plataforma hemos considerado de gran utilidad una barra lateral derecha donde aparece la estructura del programa formativo. En la figura 63 podemos ver el mapa general del sitio

- Presentación
- Objetivos
- Metodología
- Fases de trabajo
- Paquetes formativos (Calidad y mejora continua, el equipo de trabajo, herramientas de evaluación, instrumentos de trabajo organizativo, Modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU].)

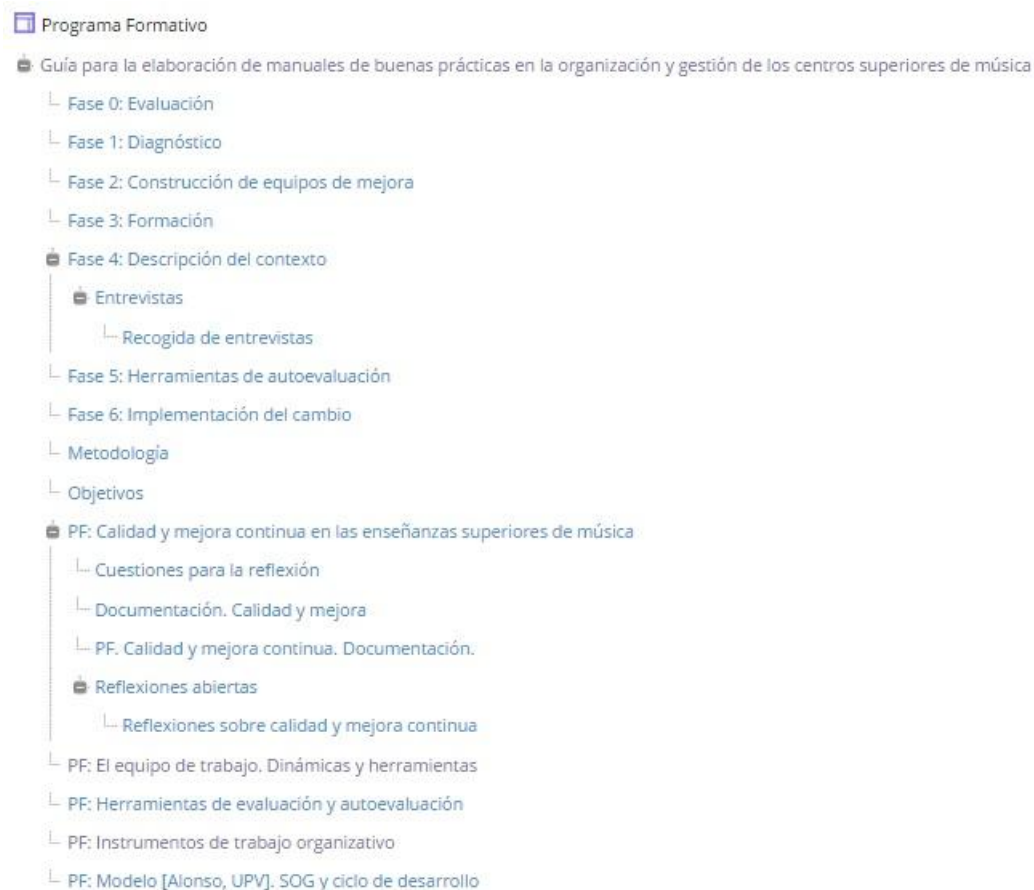


Fig. 63. Mapa del sitio "Guía para la elaboración de manuales de buenas prácticas en la organización y gestión de centros superiores de música". Elaboración propia.

Además de la estructura vista en el mapa también se pueden encontrar:

Documentación

- Documentación sobre la calidad y la mejora en los centros superiores de música
- Documentación relacionada con el/los ámbitos de trabajo propuestos
- Documentación y propuestas de metodologías de trabajo o instrumentos que pueden facilitar la reflexión y la construcción de equipo.

Herramientas

- Cuestionario de diagnóstico
- Instrumentos y fichas de trabajo variados que se pueden tomar como modelo (buenas prácticas, sesiones de trabajo,...)

- Cuestiones que guíen el análisis y la reflexión
- Herramientas de comunicación: foro, chat

2. Formación en torno a la calidad y el método de trabajo del programa formativo

Tal y como se ha visto en nuestro modelo de calidad, la formación resulta clave a la hora de la reflexión sobre los procesos de calidad y la implementación del cambio en torno a los mismos, ya que nos propone una visión más abierta de la que previamente tenemos y nos ofrece una serie de herramientas y técnicas que pueden facilitar nuestro trabajo.

En nuestro programa esta formación se propone a través de 3 ejes de trabajo:

2.1. Curso de formación presencial

En función de las necesidades expresadas por los líderes pedagógicos se diseñará un curso de formación presencial dirigido a toda la comunidad educativa. Con este curso se pretende presentar el programa y la filosofía de la calidad y la mejora continua a la toda la comunidad.

El curso constará de varias sesiones (entre 2-3) de tipo presencial en las que a través de diversas actividades se dinamiza la reflexión y se proponen vías para el trabajo en torno a la calidad y la mejora.

2.2. Construcción de equipos de mejora y reflexión

La construcción de equipos de mejora y reflexión es uno de los puntos clave en el desarrollo del programa formativo. La formación en torno a los mismos también lo es, ya que de sus dinámicas de trabajo, de la motivación que tengan, del compromiso y de las soluciones que propongan para el cambio la mejora se logrará de una manera más efectiva. Por lo tanto, la formación que se trabajará en torno a los equipos de mejora será:

- Formación del equipo de mejora. Número de miembros y características
- Herramientas de reflexión y trabajo en equipo
- Herramientas de comunicación intragrupal y con la comunidad educativa.

- Formación específica en el modelo de calidad y su aplicación al centro.

Este trabajo se realizará a través de los paquetes formativos, reflexiones grupales en cada fase con la asesoría del facilitador.

2.3. Paquetes formativos

Los paquetes formativos derivarán del diagnóstico y de los acuerdos establecidos por los equipos de mejora y representarán unidades de trabajo que partiendo de la estructura del SOG de [Alonso, 2015, UPV/EHU] facilitan la reflexión en torno a los procesos y las buenas prácticas.

Con paquete formativo nos referimos a unidades formativas que guían y ayudan a los equipos de mejora en el desarrollo de las diferentes fases del trabajo y profundizan en diversos aspectos sobre la mejora en los centros superiores de música en España.

Los paquetes formativos partirán de las necesidades expresadas por los equipos de mejora en torno al ámbito o ámbitos en los que se vaya a desarrollar la mejora.

A la hora de su elaboración, los paquetes formativos podrán constar de los siguientes materiales:

- Evaluación de conocimientos iniciales a realizar de manera individual o grupal en función del ámbito de trabajo.
- Documentación bibliográfica de referencia tanto general como aplicada a las enseñanzas superiores de música.
- Documentación elaborada para el centro considerando sus características, en el caso de que fuera necesario
- Cuestiones para el análisis. Estas cuestiones guían la reflexión tanto individual como grupal en los diferentes ámbitos de trabajo
- Evaluación final. A través de esta evaluación tanto individual como grupal se podrá ver la evolución llevada en el aprendizaje del paquete formativo.

El programa parte de cinco paquetes formativos básicos que pueden ser ampliados en función de las necesidades. Los paquetes formativos son:

PF1: Calidad y mejora continua en EESS de música.

PF2: SOG [Alonso, 2015, UPV/EHU] y ciclo de Deming.

PF3: Herramientas de evaluación y autoevaluación.

PF4: El equipo de trabajo. Dinámicas y herramientas.

PF5: Instrumentos de trabajo organizativo.

IV. Estructura de trabajo

A continuación vamos a presentar la estructura de trabajo del programa formativo PEG1. Esta organización que se propone está basada en el ciclo de desarrollo planteado en nuestro modelo de calidad. (Ver Fig. 64).

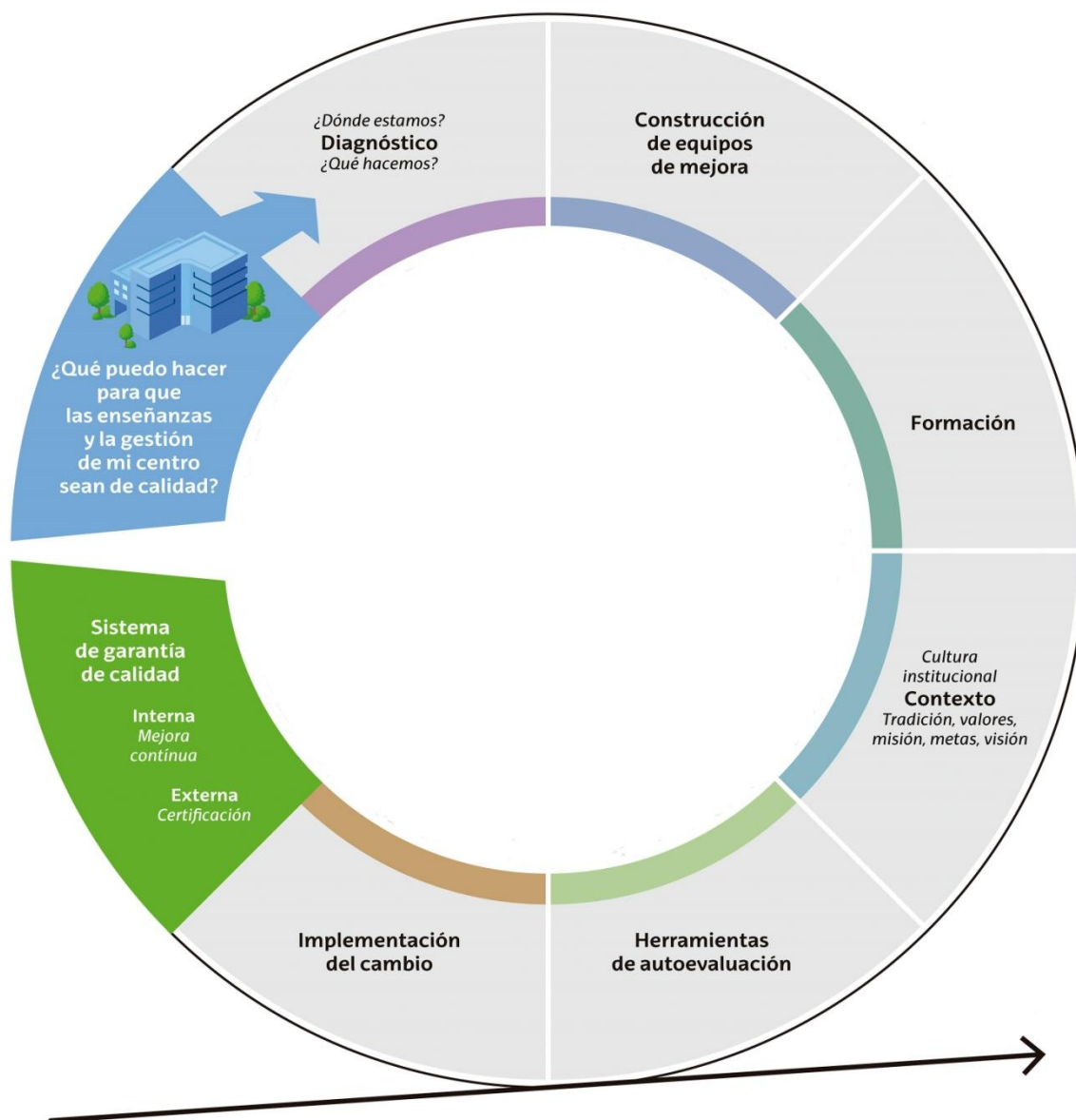


Fig. 64. Ciclo de desarrollo incluido en el modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU]. Elaboración propia

Esta propuesta nos sirve de marco a la hora de diseñar el trabajo, por lo que a la hora de plantear la estructura tendremos en cuenta este ciclo de desarrollo agrupando en torno a las fases de desarrollo diseñadas. Hemos añadido también una fase que numeramos como 0, llamada evaluación, que recoge el proceso de evaluación a lo largo de todas las fases.

A continuación vamos a describir el trabajo a realizar en cada de las fases:

Fase 0. Evaluación

En la página 336 se puede ver el desarrollo de esta fase.

Hemos considerado que el desarrollo de esta fase, correspondiente a la evaluación, resulta más clarificador tras la presentación de todas fases. El carácter transversal de la evaluación a lo largo de todo el programa hace que la comprensión en su totalidad se realice tras la explicación de las fases 1 a 6.

Fase 1. Diagnóstico

A lo largo de esta fase se va desarrollar el diagnóstico de la situación del centro en cuanto al acercamiento a la innovación, los modelos de calidad y su documentación. Su objetivo principal es "Diagnosticar la situación actual del centro".

A la hora del diseño del cuestionario y para familiarizar a la comunidad educativa con nuestro modelo, hemos basado la estructura de esta herramienta en el sistema organizativo y de gestión (SOG) y en el ciclo de Deming propuesto para el mismo. Partiendo de esto proponemos una estructuración del SOG respecto a los siguientes ámbitos:

- Documentación
- Planificación
- Procesos/Procedimientos
- Organización temporal/espacial
- Elaboración de herramientas (fichas, actas,..)
- Evaluación
- Revisión

Para lograr esto, se propone a los miembros de la comunidad educativa completar un **formulario/cuestionario de diagnóstico** que se encuentra en la plataforma virtual. El tratamiento de los datos de este formulario se realizará de forma anónima aunque resulta importante para las conclusiones y medidas a tomar, conocer el perfil de la persona que rellena este cuestionario. Este cuestionario de diagnóstico lleva unido una matriz de

diagnóstico que facilita la extracción y tratamiento de los datos y los resultados (Fig.67). A través del diseño de los distintos ítems del cuestionario en torno a estos ámbitos se plantea la cuantificación de los resultados a tres niveles:

Acción	Puntuación
Conocer	1
Participar	3
Te gustaría participar	2

Fig. 65. Cuantificación para los resultados obtenidos en el cuestionario de diagnóstico.

La recogida cualitativa de datos también es posible en el cuestionario de diagnóstico, en los ítems de respuesta abierta que se plantean.

Previo a este diagnóstico los miembros de la comunidad educativa del centro han participado en un curso de formación inicial que presenta el programa y familiariza con los términos que se van presentar en el diagnóstico.

Esta fase de diagnóstico concluye con un análisis de los datos obtenidos que se pueden mostrar en la matriz de recogida de datos. Para la visualización de los datos puede ser interesante convertir los rangos de números obtenidos según la cuantificación propuesta en la figura 65 en colores de manera que se pueda interpretar de forma intuitiva cuál es la situación del centro en los diferentes ámbitos. En la figura 67 se puede ver un ejemplo de esto.

Fase	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes
1	Diagnosticar la situación actual del centro	Completar formulario de diagnóstico		Formulario de diagnóstico en plataforma virtual	Facilitador Comunidad educativa

Fig. 66. Estructura de trabajo Fase 1-Diagnóstico en el programa formativo para la elaboración de manuales de buenas prácticas que guíen la organización y gestión de los centros superiores de música. Elaboración propia

Ámbito/Proceso	Documentación	Planificación	Procesos/Proc	Organización tempo/espacial	Herramientas	Evaluación	Revisión
Organización académica							
Plan de estudios-curriculum título superior							
Plan de estudios-curriculum posgrado							
Oferta docente							
Programaciones							
Estructura grupos/clase							
Asignación de docencia							
Movilidad							
Gestión del tiempo y espacio							
Horarios							
Organización espacios							
Audiciones							
Actividades extracurriculares							
Masterclasses							
Concierto							
Otras actividades: seminarios, conferencias, congresos, talleres...							
Orientación							
Tutoría. Plan tutorial							
Información alumnado potencial							
Egresado							
Servicio de orientación							
Administración académica							
Acceso							
Matriculación							
Reconocimiento de créditos							
Evaluación							
Calificación							
Título							
Gestión de recursos							
Recursos Económico-financieros							
Recursos humanos							
Recursos materiales							
Instalaciones							
Gestión de la información							
Comunicación interna							
Comunicación externa							

Fig. 67. Matriz de recogida de datos para el diagnóstico y tratamiento de los datos.

Fase 2: Construcción de equipos de mejora

Esta segunda fase se centra, partiendo del análisis del diagnóstico realizado, en definir los equipos de mejora. Estos equipos estarán formados por personas que tengan una motivación con la mejora y la calidad.

Una vez que han participado en el curso de formación inicial y bajo las conclusiones obtenidas del análisis del diagnóstico. Los equipos de mejora pueden establecerse de diversas maneras: pueden ser grupos funcionales de trabajo, por categorías profesionales, etc. Se podría fomentar un trabajo del personal docente y otro del no docente combinado con los líderes pedagógicos, entre otros.

Nuestra propuesta parte de unos grupos de mejora mixtos, independientes del ámbito de trabajo, ya que la diversidad de visiones enriquecerá las reflexiones, profundizará en aspectos diversos y ayudará a que la documentación final esté contemplada desde los distintos estamentos del centro. Por lo tanto, los equipos de mejora deberán estar formados por al menos un miembro de los siguientes grupos:

- Líderes pedagógicos
- Personal docente
- Personal no docente

La incorporación del alumnado en estos grupos resulta interesante ya que su contribución como receptor último de la formación puede ser enriquecedora. En función del centro se puede valorar la incorporación de forma completa al alumnado en los procesos de mejora o únicamente en alguna las fases o reflexiones.

En algunas de las reflexiones también se podrá considerar un equipo de trabajo extensivo y tener en cuenta a proveedores, ex-alumnos, alumnos potenciales u otros centros de educación.

Los objetivos a desarrollar por los equipos de mejora deben ser limitados y realistas, establecidos por proyectos, ámbitos o áreas de trabajo concretas. Esta forma de proceder dará lugar a una operatividad máxima y logrará de forma efectiva lo que se quiere conseguir.

Fase	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes
2	Construir de equipos de mejora	Establecer miembros de los equipos de mejora	Paquete formativo: El equipo de trabajo. Dinámicas y herramientas	Análisis de los datos del diagnóstico Entrevistas personales	Facilitador Líderes pedagógicos Comunidad educativa
		Establecer los equipos de mejora	Paquete formativo: El equipo de trabajo. Dinámicas y herramientas	Herramienta para la reunión (en la que caso de que sea virtual) Ficha de creación del equipo de mejora	Facilitador Equipo de mejora

Fig. 68. Estructura de trabajo de la fase 2-Construcción de equipos de mejora en el programa formativo para la elaboración de manuales de buenas prácticas que guíen la organización y gestión de los centros superiores de música. Elaboración propia.

A la hora de construir los equipos de mejora nos planteamos dos tareas clave, por un lado la elección de los miembros de los equipos de mejora y por otro. el establecer los propios grupos.

En la **elección de los miembros del equipo de mejora** resulta útil partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico presentado en la fase 1. Con estos datos podemos ver cuáles son los perfiles que están más interesados y motivados con la calidad y la mejora. A partir de este análisis es interesante la realización de entrevistas personales con las personas más motivadas para participar en el proceso. El objetivo de estas entrevistas no debería ser el cribado sino ver la disponibilidad, facilitar encuentros y ayudar, en el caso de que fueran necesarios, ajustes futuros. Esta labor la podrían llevar a cabo los líderes pedagógicos con asesoría del facilitador.

El número de miembros puede ser flexible pero se recomienda un mínimo de cuatro o cinco y un máximo de diez por cuestiones de operatividad. Para facilitar la toma de decisiones tiene sentido que el número de miembros sea impar.

Una vez que tenemos elegidos los miembros del equipo de mejora, el siguiente paso es el **establecimiento del equipo de mejora**. Para ello, promovemos un sistema en el que se motiva un primer encuentro (bien sea presencial o virtual) en que se establecen las bases de trabajo del equipo. Como herramienta para facilitar esta labor proponemos la ficha de creación de equipos de mejora.

Este instrumento ayuda a recoger de manera sistemática los datos básicos:

- Nombre del equipo: Esta identificación nos ayudará a distinguirlo de otros equipos de mejora y a la vez fomenta la identificación como grupo.
- Fecha de creación
- Objetivo principal
- Otros objetivos
- Ámbito/s de trabajo
- Miembros
- Otras personas asociadas

- Estructura de trabajo: en este apartado se puede establecer si se realizará un trabajo presencial/virtual o mixto.
- También se establecerá el lugar de la reunión en el caso de que sea presencial y la periodicidad de los encuentros o colaboraciones.

En cuanto a la forma de trabajo también se recomienda establecer si el equipo tendrá unos papeles fijos para cada uno de los miembros o estos serán rotatorios (coordinación, secretario,...)

Una vez realizado este primer encuentro, el equipo de mejora se puede considerar constituido. Para que la construcción sea un proceso de aprendizaje para sus miembros y en sí misma suponga una mejora, el facilitador propone un paquete formativo sobre los equipos de trabajo, sus dinámicas y herramientas.

Fase 3. Diseñar y desarrollar la formación

Esta fase se centra en establecer entre los líderes pedagógicos, la comunidad educativa y el facilitador, un acuerdo formativo. En este acuerdo se fija un compromiso en la difusión, discusión y análisis de los ámbitos de mejora.

Con el compromiso formativo que se genera, el facilitador tiene la labor de ayudar en la creación de materiales, la distribución y establecimiento de los tiempos y estructuras, así como la devolución de ideas y propuestas ante el trabajo realizado. En definitiva, su papel es guiar al centro en su aprendizaje organizativo.

El equipo de mejora junto con el facilitador son los encargados de diseñar y desarrollar la formación. Partiendo de los resultados del diagnóstico inicial un **curso de formación presencial**, dirigido a toda la comunidad educativa. Se complementa con dos paquetes formativos en calidad y en el modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU].

Los objetivos de este curso son:

- Presentar el programa a la comunidad educativa y/o grupos de reflexión.
- Transmitir las ventajas que supone en el trabajo bajo los criterios de calidad
- Dar a conocer los principios básicos de la calidad y la mejora adaptados a los centros superiores de música.
- Proponer herramientas para la reflexión y el cambio en los procesos, las prácticas y el trabajo

El curso constará de una o dos sesiones de tipo presencial de 2-3 horas de duración en la que se combinará la exposición de los contenidos, con el estudio de casos y la puesta en práctica de las herramientas y técnicas propuestas. La reflexión tanto individual como grupal representará el motor del trabajo en estas sesiones.

Fase	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes
3	Diseñar y desarrollar la formación	Curso de formación presencial	Paquete formativo: Calidad y mejora continua en EESS de música	Resultados de los datos del diagnóstico Exposición de contenidos Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Ficha de valoración y evaluación del curso	Facilitador Equipos de mejora
			Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming		
		Cumplimentar los diversos paquetes formativos	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación	Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Resumen de la reflexión y las reuniones Fichas de evaluación inicial y final de los paquetes formativos	Facilitador Equipos de mejora
			Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming		

Fig. 69. Estructura de trabajo de la fase 3-Diseño y elaboración de la formación en el programa formativo para la elaboración de manuales de buenas prácticas que guíen la organización y gestión de los centros superiores de música. Elaboración propia.

Como continuación a esta formación inicial, los miembros de los equipos de mejora tienen a lo largo de las diferentes fases paquetes formativos que les facilitan la reflexión sobre el ámbito a trabajar. Por lo que la tarea en torno a ellos será **seguir la secuencia de los diversos paquetes formativos**.

Los paquetes formativos diseñados en un principio son:

- Calidad y mejora continua en las enseñanzas superiores de música.
- El sistema organizativo y de gestión (SOG) y el ciclo de Deming [Alonso, 2015, UPV/EHU].
- Herramientas de evaluación y autoevaluación.
- El equipo de trabajo. Dinámicas y herramientas.
- Instrumentos de trabajo organizativo.

Los paquetes formativos se convierten de esta manera en un vehículo para el conocimiento, la reflexión y la mejora. La formación que se desarrolla a lo largo de esta fase debe proponer instrumentos que ayuden y motiven el cambio.

En resumen, esta fase de trabajo versa en torno al compromiso de formación que se establece en los equipos de mejora y el diseño y el desarrollo de esta formación. Con el trabajo realizado en este apartado se han sentado las bases del camino hacia el cambio y la mejora.

Fase 4. Descripción del contexto

En esta fase lo que se pretende es establecer una fotografía de la institución y su contexto. Para ello la tarea principal que se propone es la **recogida de información sistemática en torno al centro** o a un ámbito o ámbitos de trabajo.

La sistematización de esta recogida de información va a hacer que estemos trabajando uno de los métodos de trabajo que se proponen dentro de este programa de formación, ya que al recoger la información ya estamos estableciendo nuestra propia documentación e implementando el ciclo de Deming, por lo que estaremos contribuyendo al sistema de garantía de calidad del centro de una manera indirecta.

Para llevar a cabo esta sistematización proponemos dos herramientas:

- Base de datos de documentación del centro. En ella se recogerá toda la documentación relevante de los diferentes ámbitos de trabajo del centro.

Los datos mínimos que resultan de utilidad en el diseño de la base de datos son los recogidos en la figura 70.

Código
Nombre del documento
Fecha de elaboración
Validez
Fecha de revisión
Responsable de elaboración
Documentos asociados
Documentos en los que se basa
Procesos asociados
Responsable ejecución
Palabras clave
Resumen del texto

Fig. 70. Datos mínimos a incluir en la base de datos de documentación

- Ficha resumen de documento de centro. Esta ficha nos ayuda a saber qué documentación posee el centro.

Hemos diseñado una ficha de resumen que a través de una hoja de cálculo recoge en modo base de datos toda la documentación, por lo que las dos herramientas se convierten en una.

De forma general e independientemente del ámbito que vayamos a describir, tiene sentido recoger información sobre documentos generales del centros como cultura institucional, políticas estratégicas, misión, visión, tradición... También datos relacionados con el número de alumnado, profesorado, egresados, candidatos a pruebas de acceso, etc.

En el caso de que estemos trabajando un único ámbito nos centraremos en la documentación específica del mismo y la documentación general del centro y la relacionada con el ámbito a trabajar.

Además, en esta recogida sistemática de documentación tiene sentido para completar la fotografía del centro incluir entrevistas a diferentes personas y colectivos significativos tanto dentro como fuera del centro

En el desarrollo de esta fase de trabajo participarán los siguientes agentes cada uno de ellos con unas funciones diferentes:

- Facilitador: Con la misión de ayudar en el diseño, la propuesta de herramientas y la asesoría
- Equipos de mejora: Recogida de la documentación, elaboración de la base de datos y la ficha resumen del documento, así como el diseño y realización de las entrevistas
- Líderes pedagógicos y miembros de las áreas y departamentos: La misión principal de estos colectivos es facilitar y participar de manera activa en la recogida y elaboración de información que les compete directamente.

La descripción del contexto quedará en esta fase establecido a través de diversos documentos y del análisis de los mismos que se realicen en los equipos de mejora.

Fase	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes
4	Describir el contexto	Recoger documentación y datos del centro/ámbito de trabajo	Cultura institucional Plan estratégico Misión, Visión, Valores Proyecto de centro Proyecto curricular Reglamento de funcionamiento Convenio Otra documentación relevante	Base de datos de documentación del centro Ficha resumen de documentación de centro Entrevistas a personas o colectivos significativos	Facilitador Equipos de mejora Líderes pedagógicos Miembros de áreas y departamentos incluidos en la mejora

Fig. 71. Estructura de trabajo de la fase 4-Descripción del contexto en el programa formativo para la elaboración de manuales de buenas prácticas que guíen la organización y gestión de los centros superiores de música. Elaboración propia.

Fase 5. Diseño y desarrollo de herramientas de autoevaluación.

El objetivo principal de esta fase de trabajo es diseñar herramientas de autoevaluación que sirvan de base para la implementación del cambio posterior. Para realizar esta tarea el equipo de mejora es un instrumento de trabajo y desarrolla su labor con ayuda del facilitador.

El **papel del facilitador** en este eje se centra, por un lado, en la propuesta de paquetes formativos adaptados a las necesidades de los equipos de mejora, y otro, en diseñar y adaptar al centro las herramientas necesarias para la recogida de información y documentación de manera sistemática. Junto a estos papeles con una vertiente más ejecutiva, el facilitador también tiene un rol de promotor de nuevas estrategias y asesor ante posibles propuestas que puedan surgir. Todo este papel siempre será avalado por el equipo directivo del centro.

La **reflexión** que se convierte en una de las herramientas clave a lo largo de todo este proceso tiene en esta fase un papel preponderante. Esta reflexión se plantea tanto individual como grupal guiada por la documentación y cuestiones de análisis planteadas en los paquetes formativos. La recogida de las reflexiones de forma más o menos sistemática a través de diarios de campo (individual) o resúmenes y actas de reuniones, facilita una reflexión más en profundidad así como el análisis posterior de los datos. Este tipo de dinámicas introduce a los equipos de mejora en el trabajo de calidad.

A la hora de diseñar y desarrollar las herramientas de autoevaluación nos planteamos el trabajo en torno a tres tareas clave:

- Descripción de los ámbitos/procesos de mejora.
- Análisis de la necesidad de herramientas de autoevaluación.
- Diseño y desarrollo de herramientas de autoevaluación.

Siguiendo estas tareas, los equipos de mejora describirán diferentes procesos. De entre ellos discriminarán cuáles son los susceptibles y prioritarios de mejora. Partiendo de estos ámbitos/procesos de mejora se desarrollará un análisis sobre la necesidad de herramientas de autoevaluación de estos procesos y en el caso de que sean necesarias, se diseñarán y desarrollarán estas herramientas.

Fase	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes
5	Diseñar y desarrollar herramientas de autoevaluación	Describir los ámbitos/procesos de mejora	Paquete formativo: Calidad y mejora continua en EESS de música	Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Resumen de la reflexión y las reuniones Ficha de recogida de ámbitos/procesos de mejora	Facilitador Equipos de mejora
			Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming		
		Analizar las necesidad de herramientas de autoevaluación	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación	Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Resumen de la reflexión y las reuniones Ficha de recogida de herramientas necesarias	Facilitador Equipos de mejora
			Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming		
		Diseñar y desarrollar herramientas de autoevaluación	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación	Ficha de diseño de herramienta de autoevaluación	Facilitador Equipos de mejora
				Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming	
		Matriz base para el diseño de autoevaluación Instrumento para el formulario/proceso de autoevaluación de nuevo diseño (Google docs, otros..)			

Fig. 72. Estructura de trabajo de la fase 5—Diseño y desarrollo de herramientas de autoevaluación en el programa formativo para la elaboración de manuales de buenas prácticas que guíen la organización y gestión de los centros superiores de música. Elaboración propia.

Para la **descripción de los ámbitos/procesos de mejora** se proponen dos paquetes formativos, uno en torno a la calidad y la mejora continua en las enseñanzas superiores de música y otro sobre el SOG y el ciclo de Deming planteado en nuestro modelo de calidad.

La herramienta que ayuda a los equipos de mejora en la realización de esta descripción, además de la reflexión tanto individual como grupal, es una ficha en la que se recogen los ámbitos y procesos de mejora.

Como siguiente paso se propone el **análisis de las necesidades de herramientas de autoevaluación**. Para plantear este análisis además del paquete formativo sobre el modelo [Alonso, 2015, UPV/EHU] también se propone otro sobre las herramientas de evaluación y autoevaluación. El instrumento propuesto para la recogida de las herramientas necesarias nos mostrará un resumen de las decisiones tomadas.

Por último, dentro de esta quinta fase, se propone **el diseño y el desarrollo de herramientas de autoevaluación**. Las herramientas que se proponen para realizar esta labor son:

- Ficha de diseño de herramientas de autoevaluación.
- Matriz base para el diseño de la autoevaluación.

Además de estas herramientas, también debemos tener en cuenta el soporte en el que se van a plantear las herramientas de autoevaluación. Si es un cuestionario, podría realizarse de forma virtual a través de *Google forms* o desarrollos similares.

En esta fase, resulta de gran importancia, además del papel de los equipos de mejora y del facilitador, el compromiso de los líderes de la institución para/con la mejora y la implicación de los miembros de la comunidad ajenos a los equipos de mejora que desarrollan su trabajo en los ámbitos o procesos susceptibles de mejora.

Fase 6. Implementación del cambio.

Esta fase corresponde con la fase 6 presentada en el ciclo de desarrollo del modelo de calidad. El objetivo principal es llevar a cabo la implementación del cambio y realizar un seguimiento sobre el mismo.

La generación del cambio, cuyo indicador más visible es la incorporación de la filosofía de calidad y mejora a las rutinas de los distintos ámbitos en los que se desarrolla este programa formativo, se acompaña junto con la recogida de la documentación y los procesos diseñados en un manual de buenas prácticas y el diseño de un sistema de garantía de calidad interna propio del centro o del ámbito.

Para realizar la implementación del cambio y su seguimiento nos planteamos dos tareas claves:

- Desarrollar herramientas y rutinas para el cambio
- Acompañar la gestión del cambio

A la hora de **desarrollar herramientas y rutinas para el cambio** el equipo de mejora guiado por el facilitador parte de todos los documentos, fichas y análisis realizados hasta el momento. A través de la cumplimentación de la ficha de recogida de prácticas y su volcado a la plantilla, diseñada por los equipos de mejora para crear un manual de buenas prácticas y un sistema de garantía de calidad interna, logra establecer una serie de herramientas que propicien el cambio. Para establecer rutinas en torno al cambio es importante que las herramientas diseñadas formen parte del trabajo diario y no supongan una dedicación extraordinaria, sino que complementen y enriquezcan el propio trabajo.

Cuando nos planteamos **acompañar la gestión del cambio**, la función de los equipos de mejora y la asesoría del facilitador es clave, ya que el cambio no se realiza únicamente sobre los procesos y tareas que realizan los equipos de mejora sino también en las tareas de otros miembros de la comunidad educativa. Además de la labor de diseño de las herramientas adecuadas, el equipo de mejora también debe comunicar y difundir los objetivos de la mejora a realizar y la metodología que se cree más adecuada para el centro.

Los líderes pedagógicos, en concreto, la dirección tiene un papel fundamental en este acompañamiento, ya que a través de su función directiva el cambio se expande de los equipos de mejora a otros estamentos y áreas de la institución.

Fase	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes
6	Implementar el cambio	Desarrollar herramientas y rutinas para el cambio Acompañar la gestión del cambio	Paquete formativo: Instrumentos de trabajo organizativo Paquete formativo: Calidad y mejora continua en EESS de música Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming Análisis de los datos del diagnóstico Resumen de la reflexión y las reuniones Base de datos de documentación del centro Ficha resumen de documentación de centro Entrevistas a personas o colectivos significativos Ficha de recogida de ámbitos/procesos de mejora Ficha de recogida de herramientas necesarias Ficha de diseño de herramienta de autoevaluación Matriz base para el diseño de autoevaluación	Ficha de recogida de procesos/prácticas Herramientas de autoevaluación Plantilla base para manuales de buenas prácticas Estructura tipo de un sistema de garantía de calidad	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora

Fig. 73. Estructura de trabajo de la fase 6-Implementación del cambio en el programa formativo para la elaboración de manuales de buenas prácticas que guíen la organización y gestión de los centros superiores de música. Elaboración propia.

Fase 0. Evaluación

En esta fase, que trata sobre la evaluación, queremos mostrar el lugar donde se encuentra el centro, el equipo de mejora y la comunidad educativa, respecto a los cambios introducidos en el sistema. Este eje no pertenece a ninguna fase explícita del ciclo de desarrollo planteado en el modelo, pero como se debería realizar a lo largo de todas ellas, lo vamos a denominar fase 0 para que pueda tener una estructura común al resto de ejes.

Una vez que se ha comenzado a implementar el cambio, se debe esperar un tiempo para se pueda ver cómo han funcionado las modificaciones planteadas en las prácticas. A partir de aquí una de las tareas a ejecutar será realizar el **seguimiento del cambio** y tiene como misión principal lograr que el trabajo realizado sea continuo en el tiempo y no se convierta en una labor puntual.

En función del cambio producido, desde los equipos de mejora se propondrán diferentes estrategias y herramientas de seguimiento y evaluación en los diferentes estratos trabajados:

- Procesos
- Buenas prácticas
- Manual de buenas prácticas
- Sistema de garantía de calidad

Es recomendable indicar en el diseño de las prácticas y procesos de cambio cómo, quién y cuándo se realizará el seguimiento, de manera que se convierta también, de manera natural, en parte del trabajo. También puede ser de gran ayuda a la hora de establecer la fotografía del cambio tener algunas entrevistas con personas o colectivos significativos dentro del ámbito o proceso modificado o que se han visto indirectamente afectados por el cambio producido.

Fase	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes
0	Evaluar el cambio	Realizar seguimiento del cambio	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación	Fichas de seguimiento de los procesos y las prácticas (Proceso, práctica, Manual de BBPP o sistema de garantía de calidad) Entrevistas a colectivos y personas significativas Procesos	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora
			Procesos modificados		
			Buenas prácticas implementadas		
			Manual de buenas prácticas		
			Sistema de garantía de calidad		
		Otros documentos			
		Autoevaluación Evaluación externa	Paquetes formativos	Evaluación inicial y final de los paquetes formativos Análisis del diagnóstico inicial Evaluaciones descritas en los procesos y prácticas implementadas Sistema de evaluación externa elegido	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora Evaluadores externos
			Procesos modificados		
			Buenas prácticas implementadas		
			Manual de buenas prácticas		
			Sistema de garantía de calidad		
		Otros documentos			
		Difusión del trabajo realizado	Procesos modificados	Herramientas de difusión: página web, redes sociales, carteles, reuniones	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora Comunidad educativa
			Buenas prácticas implementadas		
			Manual de buenas prácticas		
Sistema de garantía de calidad					
Otros documentos					

Fig. 74. Estructura de trabajo de la fase 0-evaluación en el programa formativo para la elaboración de manuales de buenas prácticas que guíen la organización y gestión de los centros superiores de música. Elaboración propia.

En la **evaluación** del proceso de cambio realizado, se puede desarrollar a lo largo de los siguientes puntos:

- Autoevaluación
- Evaluación (externa, entre iguales,...)
- Adquisición y desarrollo de los aprendizajes
- Procesos implementados y procesos y procedimientos relacionados
- Gestión del cambio.

La autoevaluación diseñada y realizada por los equipos de mejora y el facilitador es una herramienta que ayuda a situarse en el nuevo contexto creado. Esta autoevaluación puede ser tanto individual como colectiva. En ambos casos, resulta interesante tener presente el punto de partida, el proceso llevado a cabo, el punto de llegada y los resultados obtenidos.

Llevar a cabo una evaluación desde el punto de vista externo enriquece los procesos ya que aporta un punto de vista diferente. Este tipo de evaluación puede realizarse entre iguales de una manera más informal o bien siguiendo alguno de los modelos de evaluación establecidos para los centros superiores (AEC, Agencias nacionales, EFQM...)

Tanto en la autoevaluación como en la evaluación deberá considerarse no solo los resultados obtenidos sino la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes tanto individuales como grupales, los procesos implementados y los relacionados con los mismos, así como la metaevaluación, es decir la evaluación de la propia gestión del cambio.

Los logros más claros en los que se puede ver el cambio implementado, además de la modificación de las rutinas, es en los documentos que recojan las modificaciones realizadas.

La **difusión** de estos documentos y otras informaciones a los colectivos interesados y a la comunidad educativa, tiene una doble función. Por un lado, informar del trabajo que se ha llevado a cabo y en el que probablemente en mayor o menor medida se han visto involucrados. Y por otro lado, alentar a las personas que no han formado parte de los equipos de mejora para que se unan a realizar un trabajo en pro de la mejora y bajo las premisas de la calidad.

Esta evaluación realizada nos daría pie a construir un nuevo ciclo de mejora continua sobre los procesos y prácticas realizados o sobre otros diferentes, pero, sin olvidar las mejoras realizadas.

V. Cronograma

A continuación, presentamos un cronograma orientativo sobre el desarrollo del programa formativo y sus diferentes fases. Para que la representación sea lo más clarificadora posible, hemos optado por ordenar los objetivos según las fases presentadas en [Alonso, 2015, UPV/EHU]

Para seguir el desarrollo del ciclo de Deming cada una de las acciones se divide en momentos de trabajo, planificación, implementación y análisis. A cada uno de estos momentos le hemos asignado también un color:

- Planificación: Marrón
- Implementación: Morado
- Análisis: Rojo

De esta forma, podemos ver tanto en el texto de desarrollo como en la temporalización cómo podría ser una programación del programa formativo. Muchas de las fases y desarrollos se establecen desde los equipos de mejora con la guía del facilitador por lo que este cronograma resulta un modelo de trabajo y se debería ir adaptando a la realidad del centro.

A la hora de establecer una posible temporalización, hemos tomado como medida de tiempo individual la semana, ya que consideramos que resulta fácil a la hora de comprender la división de las tareas propuestas. La unidad de medida global ha sido el curso académico (40 semanas), ya que para un centro educativo resulta una medida natural a la hora de comprender e implementar cualquier proyecto.

Fase	Eje	Objetivo	Tareas	Documentos	Herramientas	Participantes	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	S36	S37	S38	S39	S40								
1	1	1.1. Diagnosticar la situación actual del centro	1.1.1. Completar formulario de diagnóstico		Formulario de diagnóstico en plataforma virtual	Facilitador Comunidad educativa																																																
2	2	2.2. Construir de equipos de mejora	2.2.1. Establecer miembros de los equipos de mejora	Paquete formativo: El equipo de trabajo. Dinámicas y herramientas	Análisis de los datos del diagnóstico Entrevistas personales	Facilitador Líderes pedagógicos Comunidad educativa																																																
			2.2.3. Establecer los equipos de mejora	Paquete formativo: El equipo de trabajo. Dinámicas y herramientas	Herramienta para la reunión (en la que caso de que sea virtual) Fecha de creación del equipo de mejora	Facilitador Equipo de mejora																																																
3	2	3.2. Diseñar y desarrollar la formación	3.2.1. Curso de formación presencial	Paquete formativo: Calidad y mejora continua en EESS de música Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming	Resultados de los datos del diagnóstico Exposición de contenidos Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Fecha de valoración y evaluación del curso	Facilitador Equipos de mejora																																																
			3.2.2. Cumplimentar los diversos paquetes formativos	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming	Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Resumen de la reflexión y las reuniones Fichas de evaluación inicial y final de los paquetes formativos	Facilitador Equipos de mejora																																																
4	1	4.1. Describir el contexto	4.1.1. Recoger documentación y datos del centro/ámbito de trabajo	Cultura institucional Plan estratégico Misión, Visión, Valores Proyecto de centro Proyecto curricular Reglamento de funcionamiento Convenio	Base de datos de documentación del centro Fecha resumen de documentación de centro Entrevistas a personas o colectivos significativos	Facilitador Equipos de mejora Líderes pedagógicos Miembros de áreas y departamentos incluidos en la mejora																																																
5	1	5.1. Diseñar y desarrollar herramientas de autoevaluación	5.1.1. Describir los ámbitos/procesos de mejora	Paquete formativo: Calidad y mejora continua en EESS de música Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming	Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Resumen de la reflexión y las reuniones Fecha de recogida de ámbitos/procesos de mejora	Facilitador Equipos de mejora																																																
			5.1.2. Analizar las necesidades de herramientas de autoevaluación	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming	Reflexión individual Reflexión grupal (Presencial y virtual) Resumen de la reflexión y las reuniones Fecha de recogida de herramientas necesarias	Facilitador Equipos de mejora																																																
			5.1.3. Diseñar y desarrollar herramientas de autoevaluación	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming	Ficha de diseño de herramienta de autoevaluación Matriz base para el diseño de autoevaluación Instrumento para el formulario/proceso de autoevaluación de nuevo diseño (Google docs, otros...)	Facilitador Equipos de mejora																																																
6	3	6.3. Implementar el cambio	6.3.1. Desarrollar herramientas y rutinas para el cambio Acompañar la gestión del cambio	Paquete formativo: Instrumentos de trabajo organizativo	Plataforma virtual	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora																																																
				Paquete formativo: Calidad y mejora continua en EESS de música Paquete formativo: SOG [Alonso, UPV] y ciclo de Deming	Ficha de recogida de procesos/prácticas																																																	
				Análisis de los datos del diagnóstico Resumen de la reflexión y las reuniones Base de datos de documentación del centro Fecha resumen de documentación de centro Entrevistas a personas o colectivos significativos Ficha de recogida de ámbitos/procesos de mejora Ficha de recogida de herramientas necesarias Ficha de diseño de herramienta de autoevaluación Matriz base para el diseño de autoevaluación	Herramientas de autoevaluación																																																	
					Plantilla base para manuales de buenas prácticas																																																	
					Estructura tipo de un sistema de garantía de calidad																																																	
0	4	0.4. Evaluar el cambio	0.4.1. Realizar seguimiento del cambio	Paquete formativo: herramientas de evaluación y autoevaluación	Reflexión individual y grupal	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora																																																
				Procesos modificados Buenas prácticas implementadas Manual de buenas prácticas Sistema de garantía de calidad Otros documentos	Fichas de seguimiento de los procesos y las prácticas (Proceso, práctica, Manual de BBPP o sistema de garantía de calidad) Entrevistas a colectivos y personas significativas Procesos																																																	
				0.4.2. Autoevaluación Evaluación externa	Procesos modificados Buenas prácticas implementadas Manual de buenas prácticas Sistema de garantía de calidad Otros documentos		Evaluación inicial y final de los paquetes formativos Análisis del diagnóstico inicial Análisis del diagnóstico inicial Evaluaciones descritas en los procesos y prácticas implementadas Evaluaciones descritas en los procesos y prácticas implementadas Sistema de evaluación externa elegido	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora Evaluadores externos																																														
					0.4.3. Difusión del trabajo realizado		Procesos modificados Buenas prácticas implementadas Manual de buenas prácticas Sistema de garantía de calidad Otros documentos	Herramientas de difusión: página web, redes sociales, carteles, reuniones	Facilitador Líderes pedagógicos Equipos de mejora Comunidad educativa																																													

Fig. 75. Cronograma orientativo del programa formativo

VI. Evaluación

La evaluación de este programa formativo que guía la elaboración de manuales de buenas prácticas que facilitan la organización y gestión de los centros superiores de música en España debería basarse en determinar si se han cumplido los objetivos propuestos. Para lograr esto entre el facilitador, los equipos de mejora y los líderes pedagógicos se diseñarán herramientas que ayuden a valorar la utilidad del programa formativo en función de los objetivos planteados.

Debería, por lo tanto, de manera objetiva, ver si se han cumplido los siguientes objetivos:

- Ayudar en el diseño del sistema de garantía de calidad tanto interna como externa del centro
- Fomentar la construcción de equipo y desarrollar estructuras de trabajo colaborativo entre el personal (tanto docente como no docente)
- Potenciar la implementación de herramientas de trabajo basadas en los principios de calidad
- Elaborar manual o manuales de buenas prácticas

La evaluación del programa formativo nos ayuda a valorar el trabajo realizado a lo largo de los siguientes ámbitos:

- Cumplimiento de objetivos
- Diseño del programa
- Puesta en marcha del programa
- Implicación de los equipos de mejora
- Implicación de los líderes pedagógicos
- Implicación de la comunidad educativa
- Implicación del facilitador
- Evaluación planteada

Es recomendable que la evaluación recoja en función de lo pactado en un informe además del proceso realizado, los inconvenientes encontrados y los puntos positivos aportados por los participantes.

Para finalizar esta valoración nos debería mostrar si la organización del proceso, ámbito o centro en el que se ha trabajado ha implementado una mejora. Este punto quizá implique un seguimiento de la evaluación a lo largo de varios cursos o ciclos de realización de los procesos.

VII. Instrumentos para el desarrollo del programa

En la plataforma virtual se puede ver el desarrollo del programa de manera general. Por razones de seguridad el acceso a los miembros del tribunal a la plataforma diseñada se realizará de manera individualizada.

A continuación, mostramos los diferentes instrumentos que hemos planteado para el desarrollo del programa. Tal y como se explica a lo largo del programa, estas fichas, cuestionarios, etc, sirven a los equipos de mejora y líderes pedagógicos de base para el diseño y desarrollo de unos instrumentos propios del centro.

La labor del facilitador será ayudar en la adaptación y diseño de estos instrumentos de manera que sean de utilidad al centro teniendo en cuenta sus propias características y sus estructuras.

Los instrumentos que hemos diseñado son:

- Cuestionario de diagnóstico general. (Basado en la estructura de SOG [Alonso, 2015, UPV/EHU])
- Matriz de recogida de datos para el diagnóstico y tratamiento de los datos.
- Base de datos de la documentación del centro.
- Ficha resumen del documento del centro.
- Ficha de recogida de prácticas/ámbitos/procesos de mejora.
- Ficha de recogida de herramientas de autoevaluación necesarias.
- Ficha diseño de herramienta de autoevaluación.
- Matriz base para el diseño de la evaluación.
- Instrumento para realizar el formulario del proceso de autoevaluación.
- Ficha de creación de equipos de mejora.
- Ficha de valoración y evaluación del curso.
- Ficha de seguimiento de los procesos y las prácticas.

A continuación, podemos ver algunos ejemplos de los instrumentos planteados y actualmente desarrollados.

Cuestionario de diagnóstico

Organización académica, Documentación

	¿Conoce la documentación?	¿Participa en la elaboración de documentación?	¿Te gustaría participar en la elaboración de documentación?
Plan de estudios título superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plan de estudios programado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programaciones-Guías docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estructura grupos/clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asignación de docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización espacios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auditorios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materias/cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutoría, Plan tutorial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información al alumnado potencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Egresado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Servicio de orientación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Organización académica, Planificación

	¿Conoce el proceso de planificación?	¿Participa en la planificación?	¿Te gustaría participar en la planificación?
Plan de estudios título superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plan de estudios programado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programaciones-Guías docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estructura grupos/clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 76. Captura del Cuestionario de diagnóstico general. (Basado en la estructura de SOG [Alonso, 2015, UPV/EHU]. Elaboración propia.

Ámbito/Proceso	Documentación	Planificación	Procesos/Proc	Organización tempo/espacial	Herramientas	Evaluación	Revisión
Organización académica							
Plan de estudios-curriculum título superior							
Plan de estudios-curriculum posgrado							
Oferta docente							
Programaciones							
Estructura grupos/clase							
Asignación de docencia							
Movilidad							
Gestión del tiempo y espacio							
Horarios							
Organización espacios							
Audiciones							
Actividades extracurriculares							
Masterclasses							
Concierto							
Otras actividades: seminarios, conferencias, congresos, talleres...							
Orientación							
Tutoría. Plan tutorial							
Información alumnado potencial							
Egresado							
Servicio de orientación							
Administración académica							
Acceso							
Matriculación							
Reconocimiento de créditos							
Evaluación							
Calificación							
Título							
Gestión de recursos							
Recursos Económico-financieros							
Recursos humanos							
Recursos materiales							
Instalaciones							
Gestión de la información							
Comunicación interna							
Comunicación externa							

Fig. 77. Matriz de recogida de datos para el diagnóstico y tratamiento de los datos. Elaboración propia

OBJETIVOS

METODOLOGÍA

FASE 1: DIAGNÓSTICO

FASE 2: CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS DE MEJORA

FASE 3: FORMACIÓN

FASE 4: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

FASE 5: HERRAMIENTAS DE AUTOEVALUACIÓN

FASE 6: IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO

FASE 0: EVALUACIÓN

PF: CALIDAD Y MEJORA CONTINUA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA

PF: MODELO [ALONSO, UPV]. SOG Y CICLO DE DESARROLLO

PF: HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

PF: EL EQUIPO DE TRABAJO. DINÁMICAS Y HERRAMIENTAS

PF: INSTRUMENTOS DE TRABAJO ORGANIZATIVO

MAPA DEL SITIO

A continuación se muestra documentación que puede ayudar en la reflexión y el trabajo sobre "Calidad y mejora continua en las enseñanzas superiores de música"

	Nombre de archivo ▲	Descripción	Tamaño	Rev.	Hora	Usuario
<input type="checkbox"/>	 2007_AEC Handbook - Internal Quality Assurance in Higher Music Education - EN[1].pdf Ver Descargar	Documento de la AEC sobre la garantía interna de calidad en la educación superior musical	678 kb	v. 1	22 jul. 2015 13:28	Begoña Alonso
<input type="checkbox"/>	 2008_AEC WG Report - Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education - an International Comparison - EN.pdf Ver Descargar	Documento de la AEC sobre la garantía de calidad y la acreditación en la educación superior musical. Comparativa de países	645 kb	v. 1	22 jul. 2015 13:29	Begoña Alonso
<input type="checkbox"/>	 2010_AEC Handbook - How to Prepare for an Institutional or Programme Review in Higher Music Education_EN.pdf Ver Descargar	Manual de la AEC: Cómo preparar una evaluación institucional o de un programa en la educación superior de música	561 kb	v. 1	22 jul. 2015 13:30	Begoña Alonso
<input type="checkbox"/>	 2015_21 RD.pdf Ver Descargar	Real Decreto 21/2015	182 kb	v. 1	22 jul. 2015 13:31	Begoña Alonso
<input type="checkbox"/>	 BBPP Definicion Resumen.docx Ver Descargar	Definición de buenas prácticas	12 kb	v. 1	22 jul. 2015 13:32	Begoña Alonso
<input type="checkbox"/>	 Characteristics for an Effective Evaluation System for Schools of Music and Conservatoires[1].pdf Ver Descargar	Características de un sistema de evaluación efectivo en escuela de música y conservatorios	46 kb	v. 1	22 jul. 2015 13:32	Begoña Alonso

Fig. 78. Captura del repositorio de documentación del paquete formativo Calidad y mejora continua en las enseñanzas superiores de música. Elaboración propia.

Ficha de formación de equipos de mejora

*Obligatorio

Nombre del equipo *

Fecha de creación *

Objetivo principal *

Otros objetivos

Ámbito/s de trabajo *

Fig. 79. Captura de la ficha de formación de equipos de mejora. Elaboración propia.

VIII. Síntesis

En esta tercera parte hemos presentado nuestro diseño de programa formativo GEP1 [Alonso, 2015, UPV/EHU]. Este diseño de programa que está basado un modelo propio de calidad y tiene como finalidad utilizar la formación a los diferentes agentes del centro como vía para la mejora de la institución y la elaboración de manuales de buenas de prácticas que faciliten la implementación de sistemas de garantía de calidad.

Para lograr esta formación en centro proponemos una herramienta flexible que se desarrolla a lo largo de seis fases estructuradas (diagnostico, construcción de equipo, diseño y desarrollo de la formación, descripción del contexto, herramientas de autoevaluación e implementación del cambio) y una fase transversal a todas ellas, la evaluación.

A lo largo de estas fases los equipos de mejora irán desarrollando y reflexionando con la ayuda de unos paquetes formativos diseñados *ad hoc*, de manera que los líderes pedagógicos y el facilitador se muestren como acompañamiento a todo el proceso de mejora.

Hemos propuesto una herramienta de implementación online que facilita el acceso a los diferentes miembros de la comunidad a todos los contenidos.

Este programa formativo tiene una filosofía de mejora en sí mismo ya que ayuda a los centros en su despegue hacia su trabajo en torno a sistemas de garantía de calidad. Es un modelo formativo que acompaña al cambio y deja abierto el siguiente ciclo de mejora con o sin el apoyo del facilitador. Su flexibilidad le permite al centro o a los equipos de mejora poder interrumpir en cualquier momento del programa ya que deja la estructura formal de cambio en movimiento. Con la intervención propuesta se deja implementado el proceso formativo así como aprendidas las inercias de mejora por parte del centro.

Parte 4: Conclusiones, limitaciones y propuestas

I. Conclusiones

Partiendo de la descripción detallada sobre las buenas prácticas y la calidad aplicada a la mejora en la organización y la gestión de los centros superiores de música y la propuesta formativa que planteamos a los centros para su implementación, en este apartado se exponen las conclusiones de esta investigación cuyo objetivo principal es analizar, fundamentar y diseñar un programa formativo que facilite la mejora y el trabajo en torno a los principios de calidad en los centros superiores de música en España.

Las conclusiones a las que hemos llegado se plantean con la intención de ayudar en la mejora de las organizaciones superiores de enseñanza musical y de promover nuevas investigaciones dentro de un campo en el que queda todavía mucho trabajo por hacer.

1. Las referencias bibliográficas son escasas y muy dispersas.

Tras la revisión realizada en torno a la **bibliografía** sobre calidad y buenas prácticas, los centros superiores de música y la relación entre ambos, podemos concluir que las **referencias** consultadas sobre el campo específico de la calidad en los centros superiores en España **son muy escasas** y la **documentación** existente se encuentra **muy dispersa** y en muchas ocasiones no es fácil su consulta pública. Desde Europa, Jorgensen (2009) nos plantea una visión panorámica de la organización y gestión de los centros superiores de música vista desde la investigación y diferentes publicaciones de la AEC (2004-2015) complementan su propuesta a través de informes y guías de trabajo en diversos ámbitos. Si tomamos como contexto la educación superior musical en España, **nuestra investigación representa un primer paso** sobre formación en torno la calidad y las buenas prácticas como herramientas para mejora de los centros superiores de música. Para combatir esta situación como anexo a nuestra investigación proponemos una compilación de los documentos que son de libre acceso (manuales y normativas) consultados en nuestra investigación.

2. Alta dependencia de los cambios normativos y políticos en la estructura, cargos y planes de estudio de los centros.

A lo largo de nuestra investigación el estado de la cuestión sobre las **enseñanzas superiores de música en España** ha ido variando ya que tras años de estancamiento, se ha producido en los últimos 15 años una gran cantidad de **cambios normativos** que han repercutido en la organización y gestión de las enseñanzas superiores y con ellas en el perfil de los centros que las albergan. Una de las consideraciones más significativas a tener en cuenta es que estas enseñanzas superiores en España tienen nivel superior dentro del EEES, pero se sitúan dentro de las enseñanzas de **régimen especial** y no existiendo una normativa general sobre las enseñanzas superiores que no sea la de enseñanzas universitarias (y las enseñanzas superiores artísticas no se consideran universitarias en este momento), esto supone un **vacío normativo** a este respecto que no facilita el completo desarrollo de estas enseñanzas y de la calidad de las mismas.

La **tradición** y las inercias de los centros, así como la **estructura** de su personal y **dependencia de los fondos públicos** también son puntos a tener en cuenta a la hora de la implementación de los procesos de mejora y los sistemas de garantía de calidad en los centros.

3. Aumento del número de centros que imparten EESSMM y con ellos el desarrollo de sus enseñanzas

En España nos encontramos con **27 centros** que imparten enseñanzas superiores de música, de estos, 18 dependen directamente de las administraciones educativas públicas. Aunque la creación del primer conservatorio superior en España data de 1830, Real Conservatorio Superior de Madrid, siguen aumentando su número hasta fechas recientes, el último Castilla-La Mancha, fue creado en 2013.

Las titulaciones oficiales que se pueden obtener son el título superior y máster en enseñanzas artísticas. Son **ocho las especialidades** reguladas por la normativa que se imparten en el grado superior y su desarrollo en los diferentes ámbitos e instrumentos crea un desarrollo singular en cada uno de los centros. El diseño y desarrollo de los distintos planes de estudio en cada centro mantiene una visión común entre el **perfil, las competencias y materias**, expresadas para los mismos en el decreto marco, y en cada

centro se ha realizado un desarrollo individualizado respecto a sus ámbitos de estudio de manera que estudiar en cada centro supone una singularidad específica.

4. El Espacio Europeo de Educación Superior activa nuevos ámbitos de trabajo: orientación, calidad, investigación...

Las enseñanzas superiores de música y sus centros se encuentran ante el gran reto de ser una oferta atractiva dentro del EEES **desarrollando nuevos ámbitos** de trabajo (orientación, calidad,..) y estructuras de trabajo (investigación...), que sitúen la educación musical en España como un elemento a valorar tanto entre el alumnado, el profesorado y los profesionales del sector.

5. Frente a la necesidad recogida, planteamos la creación de un modelo de calidad [Alonso, 2015, UPV/EHU] específico para los centros superiores de música en España.

En cuanto al **modelo de calidad** propuesto en nuestra investigación podemos concluir que es un **modelo teórico** ya que parte de una base teórica clara y fundamentada y todavía no ha sido testado. Es **empírico** ya que ha partido de la experiencia y de la opinión recogida en los centros y a su vez es **operativo** porque nos sirve como base para el desarrollo formativo propuesto en nuestro trabajo.

Podemos considerar también que el modelo de calidad presentado es una estructura orgánica para el **diagnóstico** y autoevaluación de los centros y facilita una visión general a través de la **sistematización** y **documentación** de los procesos y las prácticas de los centros superiores de música que permite a los profesionales tomar decisiones en torno a la mejora y la calidad. Este modelo, podríamos decir que en cierta manera, se encuentra avalado ya que parte del modelo EFQM y de las guías de trabajo de la AEC.

6. El análisis, la fundamentación y el diseño del programa formativo GEP1 [Alonso, 2015, UPV/EHU] que facilita la mejora y el trabajo en torno a los principios de calidad en los centros superiores de música en España representa una herramienta innovadora que acompaña y

modeliza la gestión del cambio en las enseñanzas superiores de música.

Resulta ser **la primera vez en España** que se plantea la **formación como una vía para la mejora** a través del desarrollo de un programa formativo específico para las enseñanzas superiores de música. Este programa resulta ser a la vez sistemático y flexible, adaptable a las realidades de cada centro, lo que lo hace funcional. La operatividad del mismo tiene su punto crítico en su **desarrollo online** ya que facilita el acceso de los centros al mismo. Este programa formativo contribuye en la descripción y el desarrollo de los procesos de mejora. La construcción y desarrollo de equipos humanos representa uno de sus ejes de trabajo que facilitan un aprendizaje organizativo a través del avance, desarrollo y florecimiento de nuevos contenidos. Representa un primer hito como unidad de cambio en la documentación y las herramientas de trabajo organizativo y de gestión del centro.

7. Construcción de una documentación en torno a los planes de estudio y sus materias según los datos del curso 2013-2014 que permite estudiar y profundizar en los currículos de los centros superiores de música en España.

En nuestra investigación hemos realizado un catálogo-compilación de los planes de estudio de los centros superiores de música en España y un estudio de los créditos y las materias ofertadas. Teniendo en cuenta la innovación de esta documentación, se convierte en un material de referencia de gran utilidad para los distintos estamentos que trabajan por y para la educación musical y podría permitir a la comunidad avanzar en la investigación en diferentes ámbitos.

II. Limitaciones

Si bien es cierto que en el desarrollo de nuestro trabajo no nos hemos encontrado con grandes dificultades motivadas por la investigación en sí. Con el fin de poder facilitar futuros trabajos en nuestro ámbito de trabajo tiene sentido reseñar algunas limitaciones que hemos tenido que superar.

En las primeras fases de nuestra investigación nos encontramos con la limitación en la **respuesta de los centros** a nuestra petición de información y colaboración. La razón principal de esto creemos que puede ser debida a la falta de costumbre en la solicitud de material en el ámbito de trabajo y las rutinas y estructuras de estos centros, que pese a la disposición abierta para la colaboración no se dispone de recursos humanos y materiales para poder realizar esta colaboración.

A lo largo de los años en los que se ha realizado esta investigación nos hemos encontrado con un incremento de los **cambios legislativos** en el seno de las enseñanzas superiores de música, lo que ha supuesto un desarrollo más pausado de algunas fases de nuestra investigación y en algunas ocasiones la reelaboración de materiales debido a modificaciones legislativas.

La propia dimensión de esta investigación ha motivado que el **programa formativo que hemos diseñado no se haya podido aplicar** y con ella el desarrollo de una **evaluación de la intervención** en los centros y sus resultados en la mejora. Tampoco ha sido posible un mayor desarrollo del programa formativo en toda su extensión ya que el objetivo era realizar una propuesta de trabajo.

La resolución de estas limitaciones a través de diferentes soluciones nos ha llevado a una mejor comprensión de la investigación en sí y a dar una salida operativa a los objetivos que nos proponíamos en un primer momento.

III. Propuestas

Al comenzar nuestro trabajo de investigación partíamos con las expectativas de ampliar nuestro conocimiento sobre las enseñanzas superiores de música y sus centros y a través de esta investigación se han alcanzado estos objetivos.

Para finalizar con nuestra investigación, nos gustaría reseñar algunas propuestas de reflexión e investigación que han ido surgiendo en la elaboración de nuestro trabajo y que creemos pueden ser de gran utilidad para futuras investigaciones, así como en la apertura del campo de estudio en el que estamos trabajando.

1. Aumentar y facilitar la comunicación y cobertura de información en los centros a través de diferentes recursos tecnológicos.

Proponemos la creación de una **base de datos documental** que facilite a las administraciones, los centros, el profesorado y el personal de apoyo la consulta y la transferencia de las prácticas en las enseñanzas superiores de música de manera que no haya que esperar a foros generalistas para poder intercambiar experiencias.

Teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías resultaban ser un ámbito en desarrollo. Una posible propuesta de intervención se centraría en la unión de una base de datos documental y las nuevas tecnologías. Por lo que podría ser de gran utilidad una herramienta online que facilite por un lado la comunicación y el intercambio de ideas,...), pero a su vez que recoja de manera ordenada y con un fácil acceso en torno a palabras clave, una base de documentación y de buenas prácticas relacionadas con la educación musical superior.

2. Mejorar los planes de estudio de los centros superiores de música a través del análisis de sus contenidos tanto musicales como pedagógicos.

En una parte de nuestra investigación hemos centrado nuestra atención en el análisis de los planes de estudio a lo largo de las materias. Creemos que este trabajo tiene diferentes vías de expansión: una posible de investigación podría centrarse en el desarrollo en asignaturas y en sus cargas lectivas que

realizan los centros en sus distintos **planes de estudio**; otra de las vías de trabajo podría centrarse en cómo el enfoque pedagógico, artístico y musical afecta a los planes de estudio e influye en las especialidades y titulados.

El análisis y estudio de los diferentes tipos de **acceso**, exámenes de fin de carrera y trabajo de fin de estudios que se realizan en los centros, puede ser un área de desarrollo de la investigación amplia y de gran utilidad para los centros.

3. Mejorar las prácticas pedagógicas a través del trabajo con buenas prácticas y su traslado entre los diferentes centros, creando instrumentos compartidos y comunes que faciliten el trabajo.

La puesta en marcha de nuestro **programa formativo** así como el estudio de los datos de **la intervención y su evaluación**, y su impacto en los centros creemos que puede seguir esta nueva línea de investigación.

Como ya hemos visto a lo largo de nuestra investigación, y lo corroboran los datos de Jorgensen (2009), la organización y gestión de las enseñanzas y centros superiores de música es un ámbito de investigación en expansión y la apertura a nuevos enfoques (orientación, investigación, nuevas tecnologías, formación,...) con los años conseguirá una entidad propia dentro de las investigaciones educativas.

Referencias bibliográficas

- ACESEA. (2002). Actas del Congreso "Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España." (ACESEA.). Murcia: ACESEA
- ACESEA. (2010). *Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación.* (ACESEA, Ed.) (ACESEA.). Murcia: ACESEA.
- ACESEA. (2011). Conclusiones de la reunión sectorial de centros de música. *Asamblea general de ACESEA.* Madrid. Murcia: ACESEA.
- ACESEA. (2012). ACESEA. 2012. Recuperado de <http://www.acesea.es/>
- AEC. (2004). Report AEC Congress 2004. Oviedo. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2005). AEC–NASM Statement on the Characteristics for Quality Assurance in the Field of Music. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2006). *General Standards for Professional Baccalaureate Degrees in Music.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2007a). *Investing in the quality of tomorrow's music in Europe. AEC policy papers.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2007b). *Quality assurance and accreditation in higher music education: characteristics, criteria and procedures.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2007c). *Position statement on quality assurance and accreditation in the European higher education area (EHEA). AEC policy papers.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2007d). *Higher music education.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2007e). Polifonia/Dublin Descriptors. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2007f). *Handbook. How to prepare for an institutional or programme review in higher music education.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2008a). *Quality assurance and accreditation in higher music education-an international comparison.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2008b). *The international recognition of studies and qualifications in higher music education.* Amsterdam: AEC Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2009b). *Annual Report.* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

- AEC. (2010a). *Quality assurance and accreditation in higher music education*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2010b). *Handbook. How to prepare for an institutional or programme review in higher music education*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (2015). *Draft Quality Framework for Professional Higher Education Excellence*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-a). *Characteristics of an Effective Evaluation System for Music Schools and Conservatoires*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-b). *First and Second Cycle Studies in Professional Music Training in Higher Education: Distinctive Characteristics, Modes of Learning, and Learning Outcomes*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-c). *Music Schools in Europe / Part B: National information Country overviews*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-d). *Overview of Accountability and Quality Assurance Systems for Schools of Music in the United States*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-e). *National education systems*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-f). *AEC–NASM Statement on a Common Body of Artistic Knowledge and Skills*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-g). *The Conservatoire and the Profession*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. (s.f.-h). *Quality, Assurance, and Accountability: A Briefing Paper*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. Polifonia. (2006). *Questionnaire on Internal Quality Assurance 2006*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. Polifonia. (2009a). *Polifonia Seminars for senior conservatoire. Management Staff. 9-11 October 2009. Antwerp*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. Polifonia. (2009b). *Continuing professional development for conservatoire management questionnaire*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. Polifonia. (2009c). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: AEC. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>
- AEC. Polifonia. (2010a). *Researching conservatoires (AEC.)*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

AEC. Polifonia. (2010b). *Polifonia Seminars for senior conservatoire. Management Staff. 12-14 march 2010. Viena*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

AEC. Polifonia. (2010c). *Handbook. Instrumental and vocal teacher education: european perspectives*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Abrahams, F. (s.f.). *Critical Pedagogy for Music Education: A Best Practice to Prepare Future Music Educators*. Recuperado de <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v7n1/visions/Abrahams%20CPME%20Best%20Practices.pdf>

Acuerdo del Consejo de Gobierno del día 23 de septiembre de 2005, por el que se aprueban los nuevos estatutos de la Fundación para el Conservatorio Superior de Música y Danza de las Illes Balears. BOIB, 1 de octubre de 2005.

Alonso, B. (2010). Estudio descriptivo de las buenas prácticas en los centros superiores de música en España. (Suficiencia investigadora) San Sebastián: EHU-UPV.

Alsina, P. (2010a). Autoevaluarse para aprender. En Grao (Ed.), *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 157-168). Barcelona: Grao.

Alsina, P. (2010b). Evaluar en Música. En Grao (Ed.), *Didáctica de la Música* (pp. 173-181). Barcelona: Grao.

Alsina, P. (2010c). Programar para enseñar musicalmente. En Grao (Ed.), *Didáctica de la Música* (pp. 13-33). Barcelona: Grao.

Álvarez, L. y Leyva, A. (2012). *El clima social en el conservatorio de música de Vigo*. (Trabajo de fin de estudios). Vigo: Conservatorio Superior de Música de Vigo.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE/Horsori

Aramayo, A. (2005). *El premio nacional a la calidad en USA: Malcom Baldrige*. Recuperado de <http://cadel2.uvmnet.edu/portalple/asignaturas/GestionCalidad/>

Badia, A. (1998). *Calidad. Enfoque ISO 9000*. Bilbao: Ediciones Deusto.

Badia, A., y Bellido, S. (1999). *Técnicas para la gestión de la calidad*. Madrid: Tecnos.

Baldrige National Quality Program. (2010). Recuperado de <http://www.quality.nist.gov/>

Gobierno Islas Baleares (2007). XVII Encuentro de consejos escolares: "Las enseñanzas artísticas." En G. de I. Baleares (Ed.), *XVII Encuentro de consejos escolares*. Mallorca: Gobierno Islas Baleares

Ballanti, F. y Fiocchetta, G. (2011). Report on good practice and methodologies for music education through ICT. Recuperado de http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/NetSounds_GoodPracticesReport.pdf

Barrigüete, L. M. y Penna, M. (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Libros de la Catarata

Barzelay, M., y Cortázar, J. M. (2004). *Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social*. Washington D.C.: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.

Benavente, A. (2007). Curriculum Innovations and poverty alleviation: "Good Practice: An example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps?". Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminaire_Maurice_juin07/5eSeminaire_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf

Benavides, L. J. (2004). Los criterios Baldrige en la excelencia en educación. Recuperado de <http://www.calidadlatina.com>

Bisschop Boele, E. (2007a). *Handbook. Implementation and use of credit points in higher music education*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Bisschop Boele, E. (2007b). *Handbook. Internal quality assurance in higher music education..* Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Bisschop Boele, E. (2009). *Handbook. Implementation and use of credit points in higher music education*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla

Borrador de proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura y el contenido básico de los estudios superiores de música regulados por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (2008). Recuperado de http://www.anpe.es/Html/html/informacion_profesional/pdf/PROYECTO%20DE%20RD_artisticas_julio_08.pdf

Braslavsky, C., & Anne, A. (2003). *Developpement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*. Geneve: Bureau international d'éducation.

Corrección de errores de la Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de

Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. (Boletín oficial de Aragón, 3 de octubre de 2011)

Cabrera, P. (Dir.). (2002). *Un techo y un futuro. Buenas prácticas de intervención social con personas sin hogar*. Barcelona: Icaria Editorial.

Cantón, I. (2010). El currículo en la práctica musical. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3243Mayo.pdf>

Cantón, I. (Coord.). (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos*. Madrid: Editorial CSS.

Cantón, I. y Vázquez, J.L. (2010). Los Procesos en Gestión de Calidad. Un Ejemplo en un Centro Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), pp. 59-68. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art3.pdf>.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Castillo, S. (Coord.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson education, SA.

Cañada, M. (2014). Plan estratégico 2014-2018. Musikene. San Sebastián: Musikene.

Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska." (s.f.). Recuperado de <http://www.katarinagurska.com/>

Centro superior de enseñanza musical "Progreso Musical." (s.f.). Recuperado de <http://www.progresomusical.com/>

Centro superior de música del País Vasco. Musikene. (s.f.). Recuperado de <http://musikene.eus/>

Chavarría, X., y Borrell, E. (2002). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé.

Checa, R. (s.f.). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. Recuperado de <http://musica.rediris.es>

Chickering, A. y Gamson, Z. F. (2007). *Siete Principios para la buena práctica en la educación universitaria*. Recuperado de www.laspau.harvard.edu/idia/PDFs/Siete_Principios.pdf

Compañ, E. (s.f.). El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Aplicaciones. Recuperado de http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf

Comunidad de Madrid. (2009). Instrucciones por las que se regulan para el curso académico 2009-2010, la organización y el funcionamiento de los centros que imparten enseñanzas superiores de música, danza y arte dramático, situados en el ámbito territorial de la comunidad de Madrid.

Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_este/novedades/historico/septiembre2009.htm

Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (2007). *Informe anual "Estado y situación de las Enseñanzas Artísticas"*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación

Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (2010). *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009-2010*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación

Conservatori Liceu. (s.f.). Recuperado de <http://www.conservatoriliceu.es/es/>

Conservatori superior de música de les Illes Balears. (s.f.). Recuperado de <http://www.conservatorisuperior.com/>

Conservatorio superior Isles Balears (2009). *Guia de l'Estudiant*. Recuperado de <http://www.conservatorisuperior.com/>

Conservatorio Superior de Música "Bonifacio Gil." (s.f.). Recuperado de <http://www.csmbadajoz.es/>

Conservatorio Superior de Castilla y León. (s.f.). Recuperado de <http://www.coscyl.com/>

Conservatorio Superior de Navarra. (2013). Guía de procedimientos. Pamplona. <http://csmn.educacion.navarra.es/web1/>

Conservatorio Superior de música "Oscar Esplá de Alicante. (s.f.). Recuperado de <http://www.csmalicante.es/>

Conservatorio Superior de música Da Coruña. (s.f.). Recuperado de <http://www.csmcoruna.com/index.php?lang=es>

Conservatorio Superior de música "Eduardo Martínez Torner." (s.f.). Recuperado de <http://www.consmupa.com/web/>

Conservatorio Superior de música "Joaquín Rodrigo" de Valencia. (s.f.). Recuperado de <http://www.csmvalencia.es/>

Conservatorio Superior de música "Manuel Castillo" de Sevilla. (s.f.). Recuperado de <http://consev.es/>

Conservatorio Superior de música "Rafael Orozco" de Córdoba. (s.f.). Recuperado de <http://www.csmcordoba.com/>

Conservatorio Superior de música de Aragón. (s.f.). Recuperado de <https://www.csma.es/csmawp/>

Conservatorio Superior de música de Canarias. (2012). Plan autoprotección centro (Sede Gran Canaria). Recuperado de <http://www.consmucan.es/>

Conservatorio Superior de música de Canarias. (s.f.-a). Proyecto educativo de CSMC. Tenerife. Recuperado de <http://www.consmucan.es/>

Conservatorio Superior de música de Canarias. (s.f.-b). Recuperado de <http://www.consmucan.es/>

Conservatorio Superior de música de Castellón "Salvador Seguí." (s.f.). Recuperado de <http://www.conservatorisuperiorcastello.com/>

Conservatorio Superior de música de Castilla La Mancha. (s.f.). Recuperado de <http://www.csmclm.com/es/>

Conservatorio Superior de música de Jaén. (s.f.). Recuperado de <http://www.csmjaen.es/>

Conservatorio Superior de música de Murcia. (s.f.). Recuperado de <http://www.csmmurcia.com/>

Conservatorio Superior de música de Málaga. (s.f.). Recuperado de <http://www.conservatoriosuperiormalaga.com/>

Conservatorio Superior de música de Navarra. (s.f.). Recuperado de <http://csmn.educacion.navarra.es/web1/>

Conservatorio Superior de música de Vigo. (2010). Guías docentes, Materias de aspectos básicos 2010-2011. Recuperado de <http://conservatoriosuperiorvigo.com/?lang=es>

Conservatorio Superior de música de Vigo. (2012). Guías docentes. Departamento de viento-madera. 2012-2013. Recuperado de <http://conservatoriosuperiorvigo.com/?lang=es>

Conservatorio Superior de música de Vigo. (s.f.). Recuperado de <http://conservatoriosuperiorvigo.com/?lang=es>

CONSUPA. (s.f.). Carta de Servicios del conservatorio superior de música de Asturias. Recuperado de <http://www.consmupa.com/web/>

Convocatoria y bases para la selección de profesorado asociado del Conservatorio Superior de Música de las Illes Balears. (2012). BOIB.

Corrección de errores. Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado. Diario oficial de Galicia, 17 de abril de 2012

Cox, J. (2007). *Handbook. Curriculum design and development in higher music education*. AEC. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Cox, J. (2010). *Admission and assessment in higher music education*. AEC. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Creech, A. Gaunt, H. Hallam, S. y Robertson, L. (2009). Conservatoire students' perceptions of master classes. *British Journal of Music Education*, 26(03), 315. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/S026505170999012X>

Decret 63/2001, de 20 de febrero, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau superior dels ensenyaments de música i es regula la prova d'accés a aquests estudis. DOGC, 5 de marzo de 2001.

Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. BOJA, 23 de agosto de 2011.

Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Diario oficial de Extremadura, 10 de marzo de 2014

Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Boletín oficial de la Comunidad de Madrid, 16 de junio de 2011.

Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. Boletín oficial de Castilla León, 21 de septiembre de 2011

De Haan, H. Scagliola y D. Brakee, S. (2008). *Architecture for the ear. Conservatorium van Amsterdam*. Ámsterdam: A. & N. Press

Decreto 336/2013, de 22 de abril, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Sonido para Audiovisuales y Espectáculos. Boletín oficial del País Vasco, 22 de abril de 2013

Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín oficial del País Vasco, 29 de julio de 2014

Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. Boletín oficial del principado de Asturias, 23 de mayo de 2014.

Decreto 48/2011, por el que se establece la ordenación y el marco normativo para la implantación de los planes de estudios de los títulos oficiales de graduado en las enseñanzas artísticas superiores de la Comunitat Valenciana. Diario oficial de la Comunitat Valenciana, 10 de mayo de 2011

Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (2014).DOCM, 3 de septiembre de 2014

- Domenech, J., & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao.
- Díaz, M. (Coord.). (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, M., & Giráldez, A. (Coord.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Grao.
- Díaz, M. (s.f.). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2 (1). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110002A/8754>
- EFQM. (s.f.). EFQM. Recuperado de <http://www.efqm.org/>
- ESMUC. (2010). Guía del estudiante. Barcelona. Recuperado de <http://www.esmuc.cat/>
- ESMUC. (2013). Curriculum. Plan LOE. Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://www.esmuc.cat/>
- Embid, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Madrid: ACESEA
- Embid, A. (2000). *Un siglo de legislación musical en España*. Madrid: ACESEA.
- Escuela superior de canto de Madrid. (s.f.). Recuperado de <http://www.escm.es/>
- Escuela superior de música de Cataluña. (s.f.). Recuperado de <http://www.esmuc.cat/>
- Esteve, X. (2008). La optimización horaria en escuelas de música y conservatorios. *Música y educación*, 74, 58-63.
- FEAPS. (2000). *Manuales de Buenas Prácticas*. Recuperado de http://www.feaps.org/confederacion/calidad_bbpp.htm
- Fernández, P. (2005). *Metodología de gestión de centros educativos. Estructura, organización y planificación del trabajo en el centro educativo*. Vigo: Ideas propias.
- FESMUC. (2007). FESMUC Primer conveni col·lectiu. Barcelona: FESMUC. Recuperado de <http://www.esmuc.cat/>
- FESMUC. (2009). Plan estratégico 2009-2014. Barcelona. Recuperado de <http://www.esmuc.cat/>
- Fernández, R. y Murdoch, J. (2007). Validación de la Tasa de esfuerzo recompensado. ¿Pueden generalizarse las buenas prácticas dirigidas a la

mejora de indicador? *Actas del XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Donostia: Erein.

Gairin, J. y Antunez, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: W. Kluwer

Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.

García, E. (s.f.). Criterios y Directrices de Evaluación Programa VERIFICA. Recuperado de www.aneca.es/media/164739/2eduardogarcia.ppt

García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza superior universitaria y la contribución de las TIC para la su mejora. *RELIEVE* v. 14, n. 2. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE

Garmendia, M. (2006). Como presentar SICRE al alumnado. Donostia. Recuperado de <http://www.ehu.eus/es/>

Gasskov, V. (2007). *Instituciones de educación y formación profesional*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales

Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de una organización escolar*. Barcelona: Grao

Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178-208. doi:10.1177/0305735609339467

Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(02), 159-179. doi:10.1017/S0265051711000052

Giráldez, A. (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao.

Giráldez, A. (Coord.). (2010). *Didáctica de la Música*. Barcelona: Grao.

Giráldez, A., y Díaz, M. (Coord.). (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. *Introducción a la investigación en Educación Musical* (2006th ed., pp. 117-155). Madrid: Enclave Creativa.

Gobierno Vasco. (2004). Libro blanco del aprendizaje a lo largo de la vida. Vitoria: Gobierno Vasco.

González, T. (2007). El Concepto de "buenas prácticas": Origen y Desarrollo. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y recursos didácticos*, nº 222, pp.32-35. Barcelona: Fin Ediciones.

Goñi, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Guildhall School of Music & Drama. (2008). *Teaching & Learning Strategy*. Recuperado de <http://www.gsmd.ac.uk/>

Gutiérrez, M. M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Holgersen, S. E. y Nielsen, F. V. E. (2010). Proceedings of the Tenth International Symposium. *Research Alliance of Institutes for Music Education*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Hoy, W. K., & Miskel, C. (2007). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Ibarra, M. S. (2007). Hacia un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes. *Actas del XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Donostia: Erein.

Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español - Curso 96/97. (1998). Madrid. Recuperado de <http://www.educacion.es/cesces/1.1.a.htm>

Iustel. (2012). Sentencia de 16 de enero de 2012. *Diario del derecho*.

Jorgensen, H. y Norwegian, T. (2002). Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice among Instrumental Students in a Conservatoire. *Education*, 4(1). doi:10.1080/1461380022011980

Jorgensen, H. (2004). Mapping Music Education Research in Scandinavia. *Psychology of Music*, 32(3), 291-309. doi:10.1177/0305735604043258

Jorgensen, H. (2009). *Research into higher music education*. Oslo: Trykk.

Jurado, J. (2008). *El diseño de la programación y las unidades didácticas. Oposiciones para profesorado de conservatorio*. Pontevedra: Dos acordes

Kemp, A. E. (1992). *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.

Laguna, M. J. (2012). La organización del trabajo y la estructura de la empresa, elementos clave de los riesgos laborales en las orquestas sinfónicas. Madrid: Federación de Servicios a la Ciudadanía CCOO

Lemes, F. (2006). *Informe de la ponencia sobre el proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores*. Murcia: ACESEA.

Lemes, F. (s.f.). La nueva ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Jornada Informativa "Las EEAASS en el Espacio Europeo de Educación Superior"*. Tenerife: Gobierno de Canarias.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado, 9 de diciembre de 2013

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006.

Longo, R. (2010). *Handbook for Work Placements in higher music education studies in Europe*. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

López Cano, R. (2013). *La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas*. Barcelona: ESMUC.

López, J. A. (2006). *La reingeniería de la administración académica de las funciones substantivas universitarias con base en cuerpos académicos*. Ciudad de México: UAEM. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=xwbemJVJDPMC&pg=PA61&dq=administración+académica&hl=es&sa=X&ei=LkMBUZKtIqvO0AXskoHwDA&ved=0CDIQ6AEwAA>

Lorenzo, I y Yanes, A. (2005). Un nuevo Título de Formación Musical: experto universitario en métodos y recursos de educación musical *Nº, 15*. Recuperado de <http://musica.rediris.es>

MSMA Project. (s.f.). Overview of accountability and quality assurance systems for school of music in Europe. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Machado, M. (1997). La orientación educativa en los conservatorios. *Eufonia, 7*,103-112.

Malbrán, S. (1999). ¿Y el paracurriculum? *Eufonia, 17*, 15-19.

Manes, J. M. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica.

Marqués, P. (2002). Calidad e Innovación educativa en los centros educativos. Recuperado 19 octubre 2009 de <http://www.pangea.org/peremarques/calida2.htm>

Martínez, I. (2003). Manual de Buenas Prácticas en los centros de Incorporación Social. Recuperado de http://www.osakidetza.euskadi.eus/r85-cknoti03/es/contenidos/informacion/publicacions_ovd_otras_investi/es_9061/adjuntos/manual_buenas_practicas.pdf

Marzal, C. R. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Valencia: Institución Alfonso el Magnánimo

María, C., Galera, M., Pérez, J., Del Mar, M., y Núñez, G. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC Music

Education Research in ERIC Database. *Nº Revista Indexada*, 22. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>

UPV (2001). Mejora continua en organizaciones que aprenden en el País Vasco: la experiencia del servicio de adultos de Aspace-Gipuzkoa (1975-2001). Leioa: Universidad del País Vasco.

Messas, B. L., Prchal, M., y Universities, M. (2009). Why respecting diversity and creativity is essential in quality assurance and accreditation processes: Observations and experiences from the field of music. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Ministerio de educación, cultura y deporte (2001). Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de la calidad. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Ministerio de educación (2010). *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de educación superior*. Madrid: Ministerio de educación.

Ministerio de educación. (2013). Enseñanzas superiores artísticas. Documento de reflexión propuesto por el Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.ademas.info/12itemsPLATAFORMA.pdf>

Ministerio de educación (s.f.). Procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales. Regiduría Escénica. Madrid: Ministerio de educación.

Moreno, S. (2008). *Arquitectura y música en el siglo XX*. Barcelona: F. C. de Arquitectos

Musikene. (2010). Reglamento de derechos y deberes del alumnado de musikene. Recuperado de <http://musikene.eus/>

Orden CUL/3520/2008 de 1 de diciembre, por la que se aprueba el código de buenas prácticas del Instituto Nacional de Artes Escénicas y Música.

Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración. Boletín oficial de Aragón, 3 de octubre de 2011.

Odam, G, Bannan, N. (Ed.). (2005). *The reflective conservatoire. Studies in music education* (Gildhall.). London: Ghildhall school of music & drama.

Orde do 30 de setembro de 2010 pola que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de grao en música na Comunidade Autónoma de Galicia e se regula o acceso ao dito grao. (2010). Diario oficial de Galicia, 8 de octubre de 2010

Orden 24/2011, de 2 de noviembre, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. Diario oficial de Comunitat Valenciana, 10 de noviembre de 2011

Orden de 16 de octubre de 2012, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, Danza y Música y se regula el sistema de reconocimiento y transferencia. BOJA, 5 de noviembre de 2012

Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. Boletín oficial del Estado, 3 de julio de 1999.

Orden foral 109/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece la ordenación de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín oficial de Navarra. 23 de julio de 2010.

Orden foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín oficial de Navarra, 23 de julio de 2010.

Pascual, C. (s.f.). Ruido en los sectores de la música y el ocio. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Instituto/Noticias/Noticias_INSH T/2011/ficheros/Ruido%20Sect%20Mus%20y%20ocio.pdf

Pastor, V. (2014). El proceso de adaptación de los estudios superiores de música al Espacio Europeo de Educación Superior. *Artseduca, enero 2014*, 44-65.

Pedro, J. (2012). *El Blues en Madrid*. Madrid: Universidad complutense de Madrid.

Pedro, J. (2014). Jam Sessions in Madrid's Blues Scene: Musical Experience in Hybrid Performance Models, 4(1). Recuperado de <http://bluesvibe.com/about/>

Pedro, J. (s.f.). *Blues vibe*. Recuperado de <http://bluesvibe.com/about/>

Pérez, J. C (2005). Los procesos y la gestión por procesos en educación. Herramientas de mejora de los procesos. *En* Ministerio de educación y ciencia. *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación.

Pliego, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas en la universidad. *Revista Danzaratte, 8*, 104-119. Recuperado de

http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1860742-articulo_de_Victor_Pliego_en_Revista_Danzaratte.pdf

Prieto, E. (2009). Las enseñanzas superiores de música en el marco del proceso de convergencia europeo. *Revista de administración pública*, nº 178, 423-458.

Baldrige performance excellence. (2010). Recuperado de <http://www.nist.gov/baldrige/>

Resolución EDU/4000/2010, de 13 de diciembre, por la que se aprueba, con carácter transitorio, el plan de estudios de grado de las enseñanzas artísticas superiores de música del centro autorizado de grado superior de música Liceo. DOGC, 29 de noviembre de 2010.

Ramírez, C. (2004). La gestión administrativa en las instituciones educativas. (Limusa, Ed.). Mexico: Limusa.

Rauret, G. (s.f.). La Verificación de los nuevos títulos de graduado Programa VERIFICA. Recuperado de <http://www.aneca.es>

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. Boletín oficial del Estado, 27 de octubre de 2009

Real Decreto 197/2015, de 23 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas. Boletín oficial del Estado, 13 de abril de 2015

Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, 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. Boletín oficial del Estado, 23 de enero de 2015.

Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Boletín oficial del Estado, 28 de enero de 2012.

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas por la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 9 de abril de 2010.

Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas. (1992). BOE.

Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes

Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. Boletín oficial del Estado, 14 de junio de 2013.

Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. Boletín oficial del Estado, 14 de junio de 2013.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 5 de junio de 2010.

Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico. Boletín oficial del Estado, 9 de junio de 2011.

Real conservatorio superior de música "Victoria Eugenia" de Granada. (s.f.). Recuperado de <http://www.conservatoriosuperiorgranada.com/>

Real conservatorio superior de música de Madrid. (s.f.). Recuperado de <http://www.rcsmm.eu/>

Renwick, J., & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. en G. Mcpherson & G. Welch (Eds.), *The oxford handbook of music education* (pp. 143-162). Oxford: University Press.

Resolució de la consellera d'Educació i Cultura de 27 de maig de 2009, per la qual s'autoritzen els preus pels serveis acadèmics del Conservatori Superior de Música i Dansa de les Illes Balears per al curs 2009-2010, els preus de les publicacions i dels c. BOIB, 2 de junio de 2009.

Resolució del conseller d'Educació i Cultura relativa al Nou Reglament d'Organització i Funcionament del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. BOIB, 14 de febrero de 2006.

Resolución de 12 de mayo de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín oficial de Canarias, 19 de mayo de 2011

Resolución de 16 de marzo de 2012, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se convocan las pruebas, específicas y de madurez, de acceso a las enseñanzas artísticas superiores para el año académico 2012-2013. Boletín oficial del principado de Asturias.

Resolución de 25 de julio de 2013, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se regula la prueba específica de acceso.. Boletín oficial de la Región de Murcia. 16 de agosto de 2013.

Resolución de 27 de abril de 2015, de la secretaría general de Educación, por la que se establece el calendario de actuaciones del procedimiento ordinario de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y de admisión en los centros públicos para el curso. BOJA, 3 de mayo de 2015.

Resolución de 27 de febrero de 2012, por la que se da publicidad a las autorizaciones y modificaciones de la autorización de centros docentes privados de Enseñanzas Artísticas Superiores. Boletín oficial de la comunidad de Madrid, 21 de marzo de 2012.

Resolución, mediante la cual se autoriza la cesión de uso temporal a la Fundació per el Conservatori Superior de Música i Dansa de les Illes Balears, del complejo que constituye el nuevo Conservatorio ubicado en la calle Capitán Salom no. 64 de Palma exp. BOIB.

Rey, R., & Santa María, J. M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Cisspraxis.

Ribate, M. J. (2007). Creatividad en la gestión.. en M. Díaz y E. Riaño (Ed.), *Creatividad en educación musical* (pp. 113-124). Santander: Servicio de publicación Universidad de Cantabria.

Rittermann, J. (2007). Accreditation in professional music Training. Final evaluation report. Recuperado de <http://www.aec-music.eu/>

Rodríguez, M. (2006). Cuestionario para la evaluación de los participantes. "Seguimiento para la Introducción del Crédito europeo" (SICRE) en UPV/EHU. Curso 2006/2007. Recuperado de <http://www.ehu.es/es/>

Roldán Martínez, D., & Hervás Jorge, A. (n.d.). E-learning como estrategia de internacionalización de la educación superior. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec27/articulos_n27_PDF/Edutec-E_Roldan_Hervas_n27.pdf

Royal Academy of Music. (2009a). *Learning & teaching strategy 2009.2014* RAM. London. Recuperado de <http://www.ram.ac.uk/>

Royal Academy of Music. (2009b). *Assessment Strategy 2009-2014* RAM. Recuperado de <http://www.ram.ac.uk/>

Royal College of Music. (2010). *Quality Assurance & Enhancement Handbook*. London. Recuperado de <http://www.rcm.ac.uk/>

Royal College of Music. (2011). *Committee handbook 2011-12*. London. Recuperado de <http://www.rcm.ac.uk/>

Salas, K. R. (2002). Gestión de la información en las organizaciones, *Bibliotecas* (2), 19-34.

Schwartz, K. (2015). How transparency can transform school culture. Recuperado de <http://ww2.kqed.org/mindshift/2014/05/19/how-transparency-can-transform-school-culture/>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Grupo parlamentario socialista (2012). Proposición de Ley sobre la denominación de grado en las enseñanzas artísticas superiores. Recuperado de

[http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Iniciativas?_piref73_2148295_73_1335437_1335437.next_page=/wc/servidorCGI&CMD=VERLST&BASE=IW10&FMT=INITXDSS.fmt&DOCS=1-1&DOCORDER=FIFO&OPDEF=ADJ&QUERY=\(122%2F000058*.NDOC.\)](http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Iniciativas?_piref73_2148295_73_1335437_1335437.next_page=/wc/servidorCGI&CMD=VERLST&BASE=IW10&FMT=INITXDSS.fmt&DOCS=1-1&DOCORDER=FIFO&OPDEF=ADJ&QUERY=(122%2F000058*.NDOC.))

Taller de Musics. (s.f.). Recuperado de <http://www.tallerdemusics.com/>

Tarragona, A. de. (2006). Ficha Participación Foro Buenas Prácticas: Tarragona: Pinceladas musicales.

Tarragona, A. de. (s.f.). Ficha Participación Foro Buenas Prácticas: Proyecto Picanterols de sensibilización musical per a les Escoles Bressol Municipals. Tarragona.

The deming institute. (s.f.). Recuperado de <https://deming.org/>

Tomé, A. (2008). Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres. Recuperado de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9cedc04a-6c67-4f26-a074-121580edd748/Bones_practiques.pdf

Torres, R. (2009). El Inaem duda del código de buenas prácticas. *El País*, 18/6/2009.

UCM. (2009). Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical. Madrid: UCM. Recuperado de www.ucm.es/info/reciem/

UNESCO. (s.f.). "Good practice" in education for sustainable development.

UPV/EHU. (2006a). Informe final. Programa "Asesoramiento para la introducción del crédito europeo". AICRE. Leioa: UPV/EHU

UPV/EHU. (2006b). Informe final. Programa "Seguimiento para la introducción del crédito europeo". SICRE. Leioa: UPV/EHU

UPV/EHU. (2008). Informe final. Programa "Seguimiento para la introducción del crédito europeo". SICRE. Leioa: UPV/EHU

Unesco. (2002). Women and management in higher education. A good practice handbook. Paris: Unesco

Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa.(1970)BOE 6 agosto 1970.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. (1985)

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990).BOE 4 octubre 1990.
- VVAA. (2001a). Estudio sobre la situación organizativa de las secretarías académicas en los centros.
- VVAA. (2001b). Guía para la selección, recogida y evaluación de buenas prácticas en el proyecto ACTE. Recuperado de www.acte.net
- VVAA. (2002). *En clave de calidad: la dirección escolar*. de educación, Ed. (Ministerio de cultura y deporte. Madrid.
- VVAA. (2004a). Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid.
- VVAA. (2004b). Guía de buenas prácticas sobre planes y consejos de infancia en la ámbito municipal español. Informe de situación-2004.
- VVAA. (2005a). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki.
- VVAA. (2005b). Sistema de Gestión Académica de la Docencia Manual de Usuario. Santiago de Chile.
- VVAA. (2008a). Manual de buenas prácticas en mediación comunitaria en el ámbito de las drogodependencias. Madrid.
- VVAA. (2008b). Presentación de la ficha de recogida de la información sobre buenas prácticas en relación a políticas municipales de la infancia. Recuperado de <http://www.redinfancia.org>
- VVAA. (2008c). Código de buenas prácticas docentes en el título de grado en información y documentación. *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la documentación en investigación educativa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- VVAA. (2009a). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki.
- VVAA. (2009b). Buenas prácticas para la educación musical. *Eufonía*, 47.
- VVAA. (2009c). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg. doi:10.2766/88064
- VVAA (2009d). Real conservatorio superior de música de Madrid. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 79, 162-165.
- VVAA (2010a).Conservatorio superior de música de Aragón. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 83, 178-181.
- VVAA (2010b). Conservatorio superior de música "Manuel Castillo" de Sevilla. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 82, 174-177.

- VVAA (2010c) Escola superior de música de Catalunya (ESMUC). Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 84, 170-173.
- VVAA. (2010d). Libro verde. Liberar el potencial de las industrias culturales y creativas. Bruselas.
- VVAA (2011a). Conservatorio superior de música da Coruña. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 88, 164-167.
- VVAA (2011b). Conservatorio superior de música de Murcia "Manuel Massotti Littel.". Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 87, 178-181.
- VVAA (2011c). Conservatorio superior de música del Principado de Asturias "Eduardo Martínez Torner" (Consmupa). Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 86, 200-203.
- VVAA (2011d). Conservatorio superior de música de Valencia "Joaquín Rodrigo." (2011). Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 85, 196-199.
- VVAA. (2011e). *Plantilla de evaluación para la verificación de títulos de grado y máster universitario*. Recuperado de <http://www.aneca.es/>
- VVAA. (2011f). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Recuperado de <http://www.aneca.es/>
- VVAA. (2011g). *Evaluación para la Verificación*. Recuperado de <http://www.aneca.es/>
- VVAA (2012a). Conservatorio superior de música de les Illes Balears. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 92, 184-187.
- VVAA (2012b). Conservatorio superior de música de Navarra. Cuidad de la música. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 90, 168-171.
- VVAA (2012c). Conservatorio superior de música de Salamanca. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 89, 176-179.
- VVAA (2013a). Conservatorio superior de música "Rafael Orozco" de Córdoba. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 93, 112-115.
- VVAA (2013b). Conservatorio superior de música de Vigo. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 96, 154-157.

- VVAA (2014). Conservatorio superior de música de Castilla-La Mancha. Documentos. Centros de enseñanzas musicales. *Música y educación*, 97, 146-149.
- VVAA. (s.f.-b). *Programa audit. Directrices, definición y documentación de sistemas de garantía interna de calidad en la formación universitaria*. <http://www.aneca.es/>
- VVAA. (s.f.-c). *Programa Audit. Guía para el diseño de un sistema de Garantía interna de calidad de la formación universitaria*. <http://www.aneca.es/>
- VVAA. (s.f.-d). Manual de buenas prácticas y métodos de concienciación en el desarrollo sostenible a través del deporte.
- Valcarcel, S. (2012). Coaching educativo en enseñanzas artísticas. *Artseduca*, 2, Recuperado de <http://www.artseduca.com/>.
- Valenzuela, L. M., y Rosas, J. A. (2007). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Horizontes Empresariales. Mayo 2007*, 37-47. Recuperado de <http://www.horizontesempresariales.cl/>
- Valladares, J. (s.f.). Escuela de Música Sociedad Chilena del Derecho de Autor (SCD) "La búsqueda de una experiencia propia." *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Recuperado de <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>
- Vallés, L. (2012). El acompañamiento al piano. *Artseduca*, 2, 6-9. Recuperado de <http://www.artseduca.com/>
- Vera, J. M., Mora, V., y Lapeña, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes*. Barcelona: Grao.
- Vilar, J. M. (2003). Aspectos curriculares de la aplicación de la LOGSE en las escuelas de música y los conservatorios. Barcelona: Dinsic.
- Villa, A., Ruiz, M. P., Carrasco, C., y Turnes, S. A. (2013). *Cuaderno de competencias*. Bilbao.
- Voces, J., Montserrat, E., Sanz, B., & Muñoz, J. S. (2005). Manual de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios de la comunidad de Madrid versión septiembre 2003. Madrid.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado, identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1987) *Últimos escritos sobre Filosofía de la Psicología*. Madrid: Tecnos
- Xenakis, I. (2009). *Música de la arquitectura*. Madrid: Akal

Yopo, B. (1970). *Organización y administración universitarias*. Buenos Aires: Biblioteca central.

Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y "performativa." *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 19(001), 95-1222005.

Zaldívar, A. (2006). El reto de la investigación creativa y "performativa." *Eufonía*, 38, 87-34. Barcelona: Grao

Zaldívar, A. (2008). Adquirir, aplicar y producir conocimientos artísticos: propuesta de mejora a partir de las competencias de los distintos ciclos de los estudios superiores musicales conforme al proceso de Bolonia. en Enclave creativa ediciones (Ed.), *Actas del I Congreso de educación e investigación musical* (pp. 248-251). Madrid: Enclave creativa ediciones.

Anexo

Anexo 1: Los centros superiores de música en España. Recogida de información.

Extensión: 60 páginas. [CD]

Relación de los centros superiores de música que imparten enseñanzas superiores de música en España. (2014)

Plantilla de recogida de información sobre los centros superiores de música

Características de los centros superiores de música por centro

Base de datos "Características de los centros superiores de música "

Anexo 2: Estudio sobre las competencias del RD 631/2010, Anexo I.

Extensión: 20 páginas. [CD]

Identificación de competencias transversales

Identificación de competencias generales

Identificación de competencias específicas por especialidades:

- Composición
- Dirección
- Interpretación
- Musicología
- Pedagogía
- Producción y gestión
- Sonología
- Flamenco

Comparativa de competencias entre descriptores de Dublín y RD 631/2010

Anexo 3: Catálogo-compilación de los planes de estudio de las enseñanzas superiores de música derivados del RD 631/2010. Estudio de ECTS por materias.

Extensión: 402 páginas. [CD]

Composición

Dirección

Interpretación

- Instrumentos de viento madera
- Instrumentos de viento metal
- Instrumentos de cuerda
- Piano
- Música antigua
- Arpa
- Canto
- Guitarra
- Jazz
- Música antigua
- Otros Música antigua: clave, flauta de pico, viola de gamba
- Órgano
- Txistu
- Guitarra flamenca
- Instrumento música tradicional

Musicología

Pedagogía

Producción y gestión

Sonología

Flamenco

Anexo 4: Guía para la elaboración de manuales de buenas prácticas en la organización y gestión de los centros superiores. Programa Online.

Extensión: 4 páginas. Formato online

El enlace al programa formativo se facilitará directamente al tribunal

Anexo 5: Recopilación de documentación sobre la organización y gestión de los centros superiores de música.

Extensión: 1815 páginas. [CD]

Legislación marco:

- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990.
- RD 389/1992 por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas. Boletín Oficial del Estado, 28 de abril de 1992.
- Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. Boletín Oficial del Estado, 3 de julio de 1999.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006.
- 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. Boletín Oficial del Estado, 27 de octubre de 2009.
- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 9 de abril de 2010.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 5 de junio de 2010.

- Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico. Boletín Oficial del Estado, 9 de junio de 2011.
- Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. Boletín Oficial del Estado, 15 de junio de 2013.
- Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. Boletín Oficial del Estado, 15 de junio de 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, 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. Boletín Oficial del Estado, 7 de febrero de 2015.
- Real Decreto 197/2015, de 23 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 13 de abril de 2015.

Planes de estudio

- Conservatorio Superior de Música de Córdoba
- Real Conservatorio de Música de Granada
- Conservatorio Superior de Música (Jaén)
- Conservatorio Superior de Música de Málaga
- Conservatorio Superior de Música de Sevilla
- Conservatorio Superior de Música de Aragón

- Conservatorio Superior de Música de Canarias
- Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha
- Conservatorio Superior de Música de Salamanca
- ESMUC. Escuela Superior de Música de Cataluña
- Conservatori Liceu
- Conservatorio Superior de Música "Oscar Espla" (Alicante)
- Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" (Castellón)
- Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" (Valencia)
- Conservatorio Superior de Música de Badajoz
- Conservatorio A Coruña
- Conservatorio Superior de Música de Vigo
- Conservatorio Superior de Música de Illes Balears
- Real Conservatorio de Música de Madrid
- Conservatorio Superior de Música de Navarra
- Musikene. Centro Superior de Música del País Vasco.
- Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" (Asturias).
- Conservatorio Superior de Música de Murcia
- Taller de Musics
- Centro superior de enseñanza musical "Katarina Gurska"
- Centro Superior de enseñanza musical. Progreso musical
- Escuela Superior de Canto de Madrid

