



LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA ANTE LOS DESAFÍOS DERIVADOS DE LA PANDEMIA

The Conservatories of Music facing the challenges arising from the pandemic

JOSÉ A. RODRÍGUEZ-QUILES
Universidad de Granada, España

KEYWORDS

*Music education
Conservatories of Music
Professional music teaching
Pandemic
e-Learning*

ABSTRACT

The paper addresses the development of classes in Professional Music Teaching during the confinement caused by the pandemic. The difficulties that teachers had to face and the proposed solutions are also revealed. We are facing a qualitative research of a phenomenological nature in which nineteen teachers from Andalusia were interviewed. The results show the complexity of the virtualization of musical subjects. It is also evident that, despite the fact that the teaching staff is a firm supporter of face-to-face teaching, this historical fact could open the doors to new educational approaches not previously explored in the Conservatories.

PALABRAS CLAVE

*Formación musical
Conservatorios de Música
Enseñanzas profesionales de Música
Pandemia
Educación telemática*

RESUMEN

El trabajo aborda el desarrollo de las clases en Enseñanzas Profesionales de Música durante el confinamiento causado por la pandemia. Se desvelan también las dificultades a las que tuvo que hacer frente el profesorado y las soluciones propuestas. Estamos ante una investigación cualitativa de corte fenomenológico en la que diecinueve docentes de Andalucía fueron entrevistados. Los resultados muestran la complejidad de la virtualización de las asignaturas musicales. Se evidencia también que, a pesar de ser el profesorado firme defensor de la enseñanza presencial, este hecho histórico podría abrir las puertas a nuevos planteamientos educativos antes no explorados en los Conservatorios.

Recibido: 29/ 08 / 2022

Aceptado: 31/ 10 / 2022

1. Introducción

El SARS-CoC-2, conocido por la denominación de la enfermedad que provoca –COVID-19–, o por la subfamilia vírica a la que pertenece –coronavirus– fue el desencadenante de la pandemia que se expandió por todo el mundo durante el año 2020 y hasta el momento actual. En sus peores momentos, el Gobierno de España decretó un confinamiento estricto para todo el país; medida que supuso un fuerte impacto también en el ámbito educativo. En efecto, se estableció como primera medida mantener las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y online, siempre que ello resultara posible. Al corresponder las competencias educativas a las distintas administraciones autonómicas, serían éstas las que enviarían a sus centros respectivos las instrucciones sobre como desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante ese tiempo. De este modo, las diferentes Comunidades Autónomas adoptaron sus propias decisiones, de forma que para unas este periodo de actividad no presencial se consideró no lectivo y no calificable, mientras que, para otras, se trataba de avanzar en la impartición y evaluación de contenidos curriculares haciendo uso para ello de los mecanismos telemáticos adecuados, siendo este último el caso de la Comunidad de Andalucía que aquí consideraremos.

Esta situación de confinamiento experimentada durante el curso académico 2019-2020 obligó así a adaptar los modelos educativos a un entorno virtual. En particular, la enseñanza musical reglada en los Conservatorios Profesionales tuvo que adoptar igualmente medidas urgentes que permitieran continuar de forma remota la docencia. Pero pasar del aula presencial a la virtual de modo tan inesperado resultó un desafío tanto para el profesorado como para el alumnado de Música, ya que ni todos poseían equipamientos adecuados, ni sólidas habilidades para su uso activo. La cantidad de horas extra invertidas para preparar las clases telemáticas, unido a unos contextos familiares particulares no siempre favorables en los que muchos docentes y alumnos se vieron inmersos, trajeron consigo nuevos problemas a los que hacer frente, así como una serie de frustraciones difíciles de gestionar. En tiempos tan inciertos y sin precedentes que pudiesen ser tomados como referencia, no resultó extraño comprobar como también en la comunidad musical se incrementaron los niveles de estrés y de ansiedad.

El objetivo de este trabajo es por tanto comprender como se desarrollaron las clases de las diferentes especialidades de Enseñanzas Profesionales de Música durante el confinamiento causado por la pandemia, así como desvelar las dificultades a las que tuvo que hacer frente el profesorado de las diferentes materias y las soluciones propuestas.

2. Preguntas de investigación y objetivos

Se proponen las dos siguientes preguntas iniciales de investigación:

¿Como se llevó a cabo la Enseñanza Musical Profesional en los Conservatorios de Música de Andalucía durante el periodo de confinamiento como consecuencia de la pandemia por COVID-19?

¿Cuáles fueron las principales dificultades encontradas y las soluciones propuestas por los docentes en esta situación de anormalidad?

Para responder a estas preguntas consideraremos los siguientes objetivos específicos:

- Comprender como se atendieron en la práctica las indicaciones dadas al profesorado de Conservatorios por la Administración educativa de Andalucía con motivo de la implementación de una docencia telemática y de la evaluación final de curso.
- Conocer cuáles fueron los recursos para una enseñanza telemática empleados por los docentes de Música durante el confinamiento.
- Desvelar la existencia de posibles brechas social y/o digital entre el alumnado de Música.
- Conocer la existencia –en su caso– de problemas emocionales entre profesorado y alumnado de Música durante el periodo de confinamiento y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Metodología

El contexto de realización de este estudio ha sido el de los Conservatorios Profesionales de Música en Andalucía, siendo los participantes docentes de estos centros educativos durante curso académico 2019-2020. El propósito es adquirir una comprensión profunda de la influencia que ha podido tener la pandemia por COVID-19 en el replanteamiento de los procesos y prácticas de enseñanza-aprendizaje en el contexto andaluz. Teniendo en cuenta la importancia de los docentes como narradores de la situación que se pretende investigar en este estudio, se procedió a emplear la entrevista semi-estructurada, tal y como especificaremos más abajo. Los datos se construyen así en base a las experiencias de los participantes y su conocimiento tácito, lo que permite obtener información detallada de fenómenos específicos de interés.

De 25 docentes contactados, 19 fueron los que finalmente colaboraron como informantes en el estudio, participando en las entrevistas de forma voluntaria, bajo garantía de confidencialidad en el tratamiento de la información¹. De igual modo, se les comunicó la posibilidad de acceder al informe de investigación en todo momento. Los participantes han sido escogidos por conveniencia siguiendo criterios de heterogeneidad territorial,

¹ Agradecemos a M. Moreno la valiosa ayuda ofrecida a lo largo del trabajo. En el texto representaremos con las letras M o H seguidas de un número a los respectivos informantes, según se trate de mujeres u hombres, respectivamente.

asignatura impartida, género, edad, situación contractual y experiencia profesional, a fin de obtener variedad y representatividad. Todos ellos son docentes en activo en Conservatorios de Enseñanzas Profesionales de Música (cursos 1º a 6º) de las 8 provincias que configuran la Comunidad Autónoma de Andalucía. Entre ellos hay 8 mujeres (42,1%) y 11 hombres (57,9%), de edades comprendidas entre los 27 y los 58 años (media = 39 años). La antigüedad profesional abarca de 1 a 31 años (media = 11 años). 10 de ellos son funcionarios (52,6%) y los 9 restantes, interinos (47,4%).

Los participantes seleccionados cubren las siguientes familias instrumentales y especialidades: *Percusión, Cuerda Frotada, Cuerda Pulsada, Cuerda Percutida, Viento Madera y Viento Metal*, además de las materias de *Orquesta y Banda, Lenguaje Musical y Fundamentos de Composición*. La Tabla 1 refleja la participación en todas las especialidades recogidas:

Tabla 1. Especialidades y número de participantes entrevistados

Especialidad (por orden alfabético)	Participantes
Arpa	1
Clarinete	1
Fagot	1
Flauta Travesera	1
Fundamentos de Composición	1
Guitarra Clásica	1
Guitarra Flamenca	1
Lenguaje Musical	1
Orquesta y Banda	2
Percusión	1
Piano Acompañante	1
Saxofón	1
Trombón	1
Trompa	1
Viola	1
Violín	1
Violonchelo	1

Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de adquirir una mayor comprensión del problema a investigar, la entrevista semi-estructurada ha sido tanto la técnica como el instrumento utilizado para la recogida de datos en el proceso investigativo documentado según las experiencias de los participantes (Kvale, 2011). La utilidad de este modelo de entrevista para la presente investigación está relacionada con la flexibilidad que ofrece para adaptarse al devenir de la conversación y generar con ello una serie de categorías emergentes que han resultado de gran interés para el conjunto del trabajo (Flick, 2007).

Un guion inicial de entrevista se sometió a la validación por 10 doctores expertos en la materia de los siguientes centros de educación superior: Universidad Internacional de la Rioja (1), Universidad de Murcia (1), Universidad de Córdoba (2), Universidad de Jaén (1), Universidad de Granada (2), Universidad Complutense de Madrid (1) y Conservatorio Superior de Música de Málaga (2).

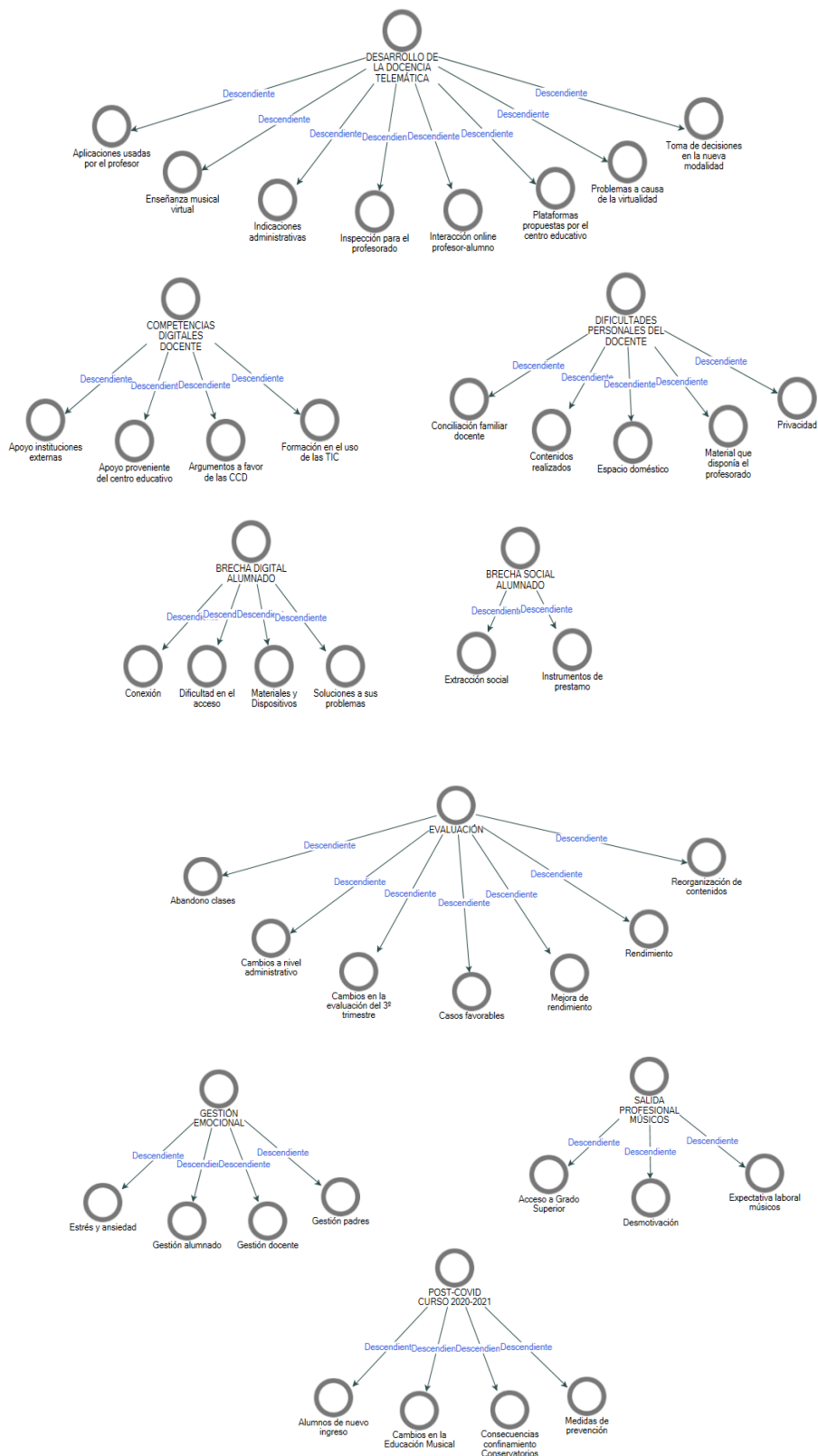
Las dificultades de movilidad en las que se desarrolló la investigación, con severas restricciones socio-sanitarias (incluyendo confinamientos perimetrales entre provincias), obligó a realizar la mayor parte de las entrevistas por videollamada (a través de *Zoom*). La transcripción de las entrevistas se realizó con ayuda del programa *Adobe Audition CC* y su posterior tratamiento informático se llevó a cabo con asistencia del software *NVivo* para datos cualitativos.

La Figura 1 muestra el sistema de categorías y subcategorías surgidas tras el análisis de la documentación oficial, de la revisión bibliográfica y de las propias entrevistas. En el presente trabajo nos centraremos en los siguientes aspectos, al haber resultado ser éstos los más significativos para nuestros objetivos:

- Indicaciones administrativas tras el cierre de los Conservatorios
- Desarrollo de las clases – Aplicaciones informáticas – Recursos digitales

- Competencia digital del docente
- Brechas social y digital en el sector alumnado
- Contenidos – Rendimiento – Evaluación
- Gestión emocional

Figura 1. Categorías y subcategorías



Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

4.1. Recursos digitales

A pesar de haber sido *Moodle Centros* la plataforma digital propuesta por la Administración andaluza para su uso durante el confinamiento –también en el caso de los Conservatorios de Música–, la Tabla 2 muestra la escasa atención de la que fue objeto. La razón puede deberse a que los docentes no tuvieran claro su manejo mientras se sentían bajo la presión de comenzar lo antes posible con las clases telemáticas, pero también pudo tener que ver con la dificultad de acceso a esta plataforma por parte del alumnado. Sea como fuere, los Equipos Directivos de los centros ampliaron la oferta de la que poder elegir, tal y como refleja la Tabla 2.

Tabla 2. Recursos informáticos recomendados por los Equipos Directivos de los Conservatorios

Herramienta	Uso (en %)
Zoom	20,60%
Moodle Centros	17,65%
Skype	14,70%
WhatsApp	11,76%
Aula Virtual	8,83%
Google Meet	7,35%
Correo electrónico	5,88%
GSuit Google	5,88%
Classroom	4,90%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

En todo caso, la realidad que mostraron los docentes difiere tanto de las recomendaciones recibidas por parte de la Administración como de las ofrecidas por parte de sus propios Equipos Directivos, tal y como se desprende de la Tabla 3.

Tabla 3. Recursos informáticos más empleados por el profesorado de Conservatorio durante el confinamiento

Herramienta	Uso (en %)
WhatsApp	21,42%
Correo electrónico	14,32%
Classroom	10,71%
Skype	10,71%
YouTube	10,71%
Zoom	10,71%
Aula virtual	7,14%
Google Drive	3,57%
Google Meet	3,57%
Moodle Centros	3,57%
Padlet	3,57%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

Además de las herramientas que se recogen en la Tabla 3, algunos docentes mencionaron haber usado a título personal la *Hoja de Cálculo virtual de Google*, el software *Musescore* y la página web *8notas*.

Teniendo en cuenta la Tabla 3 y atendiendo a las franjas de edad que usaron los dos primeros recursos con mayor porcentaje, los recursos más usados fueron:

- *WhatsApp*: 21,42%
- *Correo Electrónico*: 14,32%
- *Google Drive, Google Meet, Moodle Centros y Padlet*: 3,57% cada uno

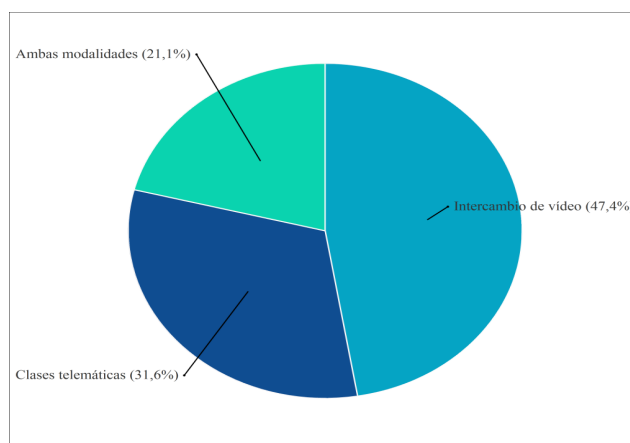
Los datos muestran que el correo electrónico, como recurso ya conocido y usado durante años en el sector académico, constituyó una opción no despreciable para los participantes de entre 34 a 48 años. Las plataformas con menor porcentaje fueron las que usaron los docentes más jóvenes (32-35 años), lo que podría deberse a ciertas reticencias de los profesores más mayores a enfrentarse con unos recursos nuevos de los que desconfían para unas clases de un perfil tan específico como el que representa la enseñanza instrumental. Cabe mencionar que el software *8notas* se usó por algunos docentes más jóvenes a fin de crear acompañamientos de audio para las piezas individuales que así lo requerían.

En suma, el estudio pone de manifiesto que la herramienta recomendada por la Administración educativa resultó ser de las menos adecuadas para la enseñanza *online* de la música, lo que muestra el desconocimiento de las especificidades propias de esta actividad por parte de personas que ocupan puestos de responsabilidad en el ámbito educativo-musical.

4.2. Desarrollo de las clases telemáticas

La Figura 2 recoge las dos modalidades en las que –según resultado del análisis de los datos– trabajaron los docentes entrevistados, junto con una tercera que representa la combinación de las anteriores.

Figura 2. Modalidades de trabajo de los docentes de Conservatorio durante el confinamiento



Fuente: Elaboración propia

Como vemos, una buena parte del profesorado (47,4%) optó por el intercambio de vídeos con los alumnos, acordando fechas de entrega y contenidos a incluir en los mismos. De este modo, los docentes recibían un vídeo de cada uno de sus estudiantes y ellos, por su parte, obtenían después las correcciones igualmente a través de una grabación videográfica que el docente preparaba *ad hoc*. Otro grupo de profesores (31,6%) prefirió impartir sus clases telemáticamente de forma síncrona. Por último, un tercer grupo (21,1%) hizo uso a discreción de estas dos modalidades.

Que la opción más usada fuera el intercambio de vídeos fue interpretado por los informantes de varias maneras:

- Al no estar esta actividad sometida a un horario estricto, constituía un modo de facilitar el trabajo a aquel profesorado con unas circunstancias familiares complicadas, pero también al alumnado, ya que no resulta fácil la tarea de grabación cuando no se tiene experiencia ni medios tecnológicos adecuados. Se posibilitaba así realizar las tareas en el horario que a cada cual le resultaba más cómodo.
- La calidad de las conexiones a Internet no siempre resultaba adecuada para impartir/seguir una clase síncrona de forma telemática.
- Para algunos docentes, las clases telemáticas suponían un mayor cansancio y fatiga, cosa que el intercambio de vídeos suavizaba.

Aquellos que se decantaron por impartir clases telemáticamente redujeron en ocasiones la duración de las sesiones. Un informante se refiere a ello de este modo: “Por lo general daba las clases de treinta minutos en lugar de una hora porque las clases telemáticas agotaban muchísimo y no se rendía igual” (H04). Es decir, este profesor optó por reducir sus clases instrumentales individuales a 30 minutos; clases que en condiciones habituales hubieran sido de una hora o –para alumnos de los cursos 5º y 6º– de hora y media.

Por ultimo, los profesores que eligieron el modo híbrido –combinando clases telemáticas con entrega de vídeos– se corresponden por lo general con los docentes que imparten asignaturas de corte más teórico. Por ejemplo, el profesor de Armonía manifiesta:

Mis clases eran de dos horas. Habitualmente, en la enseñanza presencial, dividía las clases de modo que durante la primera hora me ponía a corregir mientras los alumnos hacían un nuevo ejercicio. Entonces, de forma *online*, en lugar de hacer dos conexiones de una hora cada una, yo dedicaba una hora a corregir en mi casa. Además, les mandaba audios [con las explicaciones], porque claro, escribir todo [toda la explicación] para 80 alumnos era una locura. Luego, la segunda hora, la impartía *online*. (H02)

Por su parte, la profesora de Lenguaje Musical explica:

En el caso de Lenguaje Musical, previo al confinamiento los alumnos tenían clase dos veces por semana. Yo dividí el grupo por la mitad y entonces hacíamos una sesión conectados *online* y otra sesión en la que mandaba tarea que entregaban en *Classroom*. Así, no se juntaba todo el grupo en la misma clase, para poder hablar con todos y poder tener un mejor desarrollo de la clase. (M01)

4.3. Problemas y limitaciones asociados al confinamiento

Los docentes de viento coinciden en las dificultades asociadas a la percepción de un sonido de calidad en las grabaciones caseras y, en consecuencia, los problemas para emitir juicios sobre las interpretaciones de los alumnos que se deben valorar cada semana lectiva. En palabras de los protagonistas:

Cuando tocas la flauta por videollamada lo que ocurre es que se saturan los sonidos agudos; a partir de una frecuencia determinada los micros no lo recogen. (M02)

Mientras el profesor de Fagot añade:

Lo ideal sería una perspectiva en la que yo viera como [los alumnos] están tocando. Pero lo que veía en la pantalla era la mitad del instrumento y, además, con distorsión de sonido. (H04)

Este mismo docente insiste en la gran limitación que supuso la enseñanza *online* debido a la problemática particular derivada del tratamiento de las cañas de su instrumento. En efecto, en las clases presenciales, los profesores de instrumentos de lengüeta adaptan manualmente sobre la marcha las cañas de cada uno de los alumnos, cosa imposible de realizar de forma virtual.

En los instrumentos de cuerda frotada, varias profesoras comentan que les resultó muy complicado corregir y explicar aspectos técnicos del instrumento:

En lo que más limitada me encontraba era en los ejemplos técnicos y corporales. (M05)

En el caso del violín, hay aspectos como los cambios de posición y los golpes de arco que son muy complicados de explicar a través de una pantalla. (M07)

Algunos profesores se vieron incapacitados para impartir su asignatura de forma virtual. Uno de los dos profesores de orquesta entrevistados lo explica rotundamente del siguiente modo:

Porque todo lo que se haga en Orquesta o Banda que no sea de forma presencial, no es ni Orquesta ni Banda. Es mentira, básicamente. Entonces, todo el trabajo que hayamos podido hacer los profesores de la materia en esta situación, ninguno o ninguna ha dado Orquesta o Banda. Te lo garantizo. (H03)

En el caso de la enseñanza de Guitarra Flamenca, con asignaturas como *Iniciación al compañamiento al baile*, ocurrió algo similar:

Partimos de la base de que ciertas cosas eran imposibles de hacer. La asignatura consiste en trabajar en clase como acompañar a la bailaora y a la cantaora en directo. [En una grabación] no vemos como el alumno lleva el compás, no podemos tocar a la vez... En el momento en que esto no puede realizarse de forma sincronizada, no se puede trabajar lo fundamental de la asignatura. (H05)

Como podemos comprobar, la virtualidad elimina justamente aspectos nucleares del hacer musical. Aquellas materias que implican a varias personas de forma sincrónica para interpretar música de forma conjunta, tuvieron que reinventarse y limitarse a impartir contenidos teóricos, pero durante el confinamiento no pudieron realizar en ningún momento lo que estaba programado para la asignatura. Ni que decir tiene que esto impidió un adecuado avance de los estudiantes de esas materias, desde el momento en que no pudieron vivenciar esas experiencias durante el tercer trimestre del curso y, por lo tanto, su formación resultó mucho más deficiente que la que pudieron recibir promociones anteriores.

En el caso de la especialidad de Percusión, el mayor problema lo representa el hecho de que estos alumnos no disponen en sus domicilios del instrumental correspondiente; como mucho, cuentan en casa con una pequeña muestra de toda la variedad que deben manejar, siendo ésta la razón por la que practican en los propios centros

en los que se encuentran matriculados. En el momento que esto no fue posible durante el confinamiento, sus posibilidades para avanzar técnica y musicalmente se vieron inevitablemente mermadas.

4.4. Conciliación familiar

De modo análogo a las madres y los padres que durante el confinamiento se tuvieron que enfrentar al trabajo añadido que suponía estar pendientes de las tareas académicas de sus hijos (no sólo las correspondientes al Conservatorio), hubo docentes con hijos a su cuidado –especialmente cuando estos eran de edades tempranas– que se vieron imposibilitados ante el hecho de tener que impartir clases telemáticas en determinadas franjas horarias. Por otra parte, la reorganización del espacio físico de las viviendas fue algo obligado y generalizado, –según nos reportan los docentes en las entrevistas–, con el fin de poder emitir clase en directo desde el hogar, realizar grabaciones con los instrumentos, elaborar nuevos materiales sonoros, etc.

Coincidieron todos los participantes en manifestar que, durante el confinamiento, los medios técnicos usados fueron aquellos que cada uno de manera privada poseía y que ni la Administración educativa ni los propios Conservatorios les dotaron de material específico cuando ello hubiera sido necesario. La profesora M05 añade que en su Conservatorio continuó la enseñanza semipresencial durante el curso siguiente, tras el confinamiento, pero que aún así tampoco fue consultada sobre sus necesidades materiales para estas clases semipresenciales, de suerte que tuvo que realizar un desembolso económico no despreciable a fin de adquirir ciertos dispositivos que le permitieran continuar su labor docente de la mejor manera posible.

Estos ejemplos ponen de manifiesto como algunos Equipos Directivos, y más aún la Administración, fueron escasamente sensibles a la falta de recursos materiales de los docentes de Conservatorio, tanto durante el confinamiento como en la etapa posterior, ya entrados en el siguiente curso académico, lo que constituyó sin duda una fuente de desánimo para muchos profesores comprometidos con su trabajo.

4.5. Competencia digital

No existe consenso en las respuestas ofrecidas para la categoría *Competencia Digital del Docente* (CDD). Podría decirse que el profesorado valora como suficiente el nivel en CDD autopercibido para afrontar el reto imprevisto al que se enfrentó. También se desprende de las entrevistas que la mayoría del profesorado optó por el uso de *WhatsApp*, desconfiando de otros recursos, como el propio *Moodle Centros* propuesto por la Administración. Esto puede deberse a la creencia de muchos en que el confinamiento iba a ser cosa de unos pocos días solamente y, por tanto, no merecía la pena complicarse la existencia con otras estrategias metodológicas; opinión muy extendida entre un colectivo aferrado a preservar la tradición, especialmente entre el profesorado de interpretación instrumental. En cualquier caso, ante la imperiosa situación sobrevenida, hubo reacciones diversas, como no podría ser de otro modo:

Fue la primera vez que me creé una cuenta en *YouTube*. El contenido no era muy profesional, pero no fue complicado hacerlo. (M04)

He ido construyendo mis conocimientos de forma autodidacta, ya que los cursos que hay al respecto o son muy básicos o no me aportaban nada interesante. (H06)

Se les preguntó también a los informantes si sus centros respectivos ofrecieron ayuda en este sentido. Tres de ellos afirman se proporcionaron vídeos e informaciones varias, además de cierta asistencia en el uso de *Moodle Centros* y *Aula Virtual*. Por su parte, otros cinco comentan que se recibieron cursos de formación en las aplicaciones del paquete académico *Gsuit* de Google, pero ya durante el curso 2020-2021 y, por lo tanto, después del confinamiento. El resto de participantes reportan no haber recibido ninguna ayuda.

No hemos encontrado diferencias de género en el uso de las TIC. Todos respondieron haberse adaptado “sin problema”, o que de forma “autodidacta” solventaron los problemas que fueron surgiendo. Para llegar a esto, agrupamos los testimonios en la herramienta “sentimientos” (positivo/negativo) del *software NVivo*. De las 8 profesoras participantes, 5 de ellas (62,50%) actuaron frente a la situación con la predisposición de actualizarse en el plano tecnológico y emplear nuevas aplicaciones, mientras que 3 de ellas (37,50%) declaran lo contrario. En el caso de los hombres, de los 11 participantes, 6 (54,50%) actuaron positivamente y 5 (45,50%) se mostraron más cómodos con las aplicaciones que ya conocían. Con carácter general, podría decirse que las mujeres mostraron mayor predisposición a, llegado el caso, adaptarse al uso de nuevas herramientas tecnológicas.

Respecto a la edad, las respuestas son variadas y no permiten generalizaciones. En efecto, independientemente de la franja de edad que se considere, encontramos docentes que afrontaron de un modo *positivo* (en el sentido recogido por *NVivo*) la adaptación *online* y otros que opinan lo contrario (incluyendo aquí también a profesores jóvenes).

Entre el alumnado, el principal problema se debió a la baja calidad de la conexión a Internet de la que muchos disponían en casa. La mayoría de los problemas de conexión se dieron en las zonas rurales, pero también se aprecia una diferencia entre las capitales de provincia más grandes (como Sevilla o Málaga) respecto a otras

más pequeñas (caso de Almería, por ejemplo). Llama la atención que ciudades importantes como Úbeda y Baeza presentaran problemas de conectividad, según los informantes de nuestro estudio. Habría que preguntarse a qué es debido, en qué medida estos datos están en concordancia o no con otros estudios similares para el profesorado de otros ámbitos educativos y como se han resuelto estos casos.

Para aquellos alumnos que tuvieron problemas de acceso a la enseñanza telemática, se adoptó una solución salomónica en todos los casos. El profesor H01 la expresa así:

Como la tercera evaluación no era obligatoria, el [alumno] que no se pudo conectar no se vio afectado si tenía los trimestres previos aprobados. (H01)

El tipo de instrumento musical del alumno sí resultó ser un condicionante para continuar adecuadamente las clases durante el confinamiento. Lo vemos, en particular, en los alumnos de Percusión y de Arpa, ya que se encontraron sin instrumentos con los que poder estudiar, al quedar suprimida la posibilidad de ensayar en las cabinas de estudio de sus centros respectivos, como es lo usual haga este perfil de alumnos. Estos estudiantes se vieron seriamente perjudicados, especialmente los de los dos últimos cursos (5º y 6º de Enseñanzas Profesionales), y de forma muy especial aquellos del último curso que tenían la intención de acceder al Grado Superior previa superación de la correspondiente prueba de acceso.

4.6. Evaluación

Según se desprende de la información recabada, las decisiones respecto a los contenidos a impartir durante el confinamiento y la forma de evaluarlos se fueron tomando de forma improvisada, sobre la marcha, dependiendo de los conflictos que se les iban presentando, tanto a docentes como a estudiantes, en aspectos técnicos del propio instrumento, en resolución de problemas corporales, de falta de calidad de la señal de audio durante la emisión telemática, etc.

Una profesora –a la sazón, miembro del Equipo Directivo del centro durante el curso 2019-2020– nos relata como los contenidos impartidos hasta el día 13 de marzo fueron los que serían contemplados para la evaluación final de curso. A partir de ese 13 de marzo se realizaría una adaptación curricular, impartiendo la materia nueva, pero en ningún caso con carácter evaluable y, menos aún, sancionador. La Instrucción de la Junta de Andalucía de 23 de abril de 2020 fue entendida por los docentes de forma muy similar, en el sentido de que el alumnado nunca podría resultar perjudicado en su calificación final, al desconocerse las causas últimas de su rendimiento académico.

Ya que había que valorar las tareas del tercer trimestre manteniendo la calificación del segundo, las notas automáticamente subían. (H08)

Las directrices fueron muy claras, así que digamos que por *imperativo legal* han aprobado muchísimos alumnos. (H06)

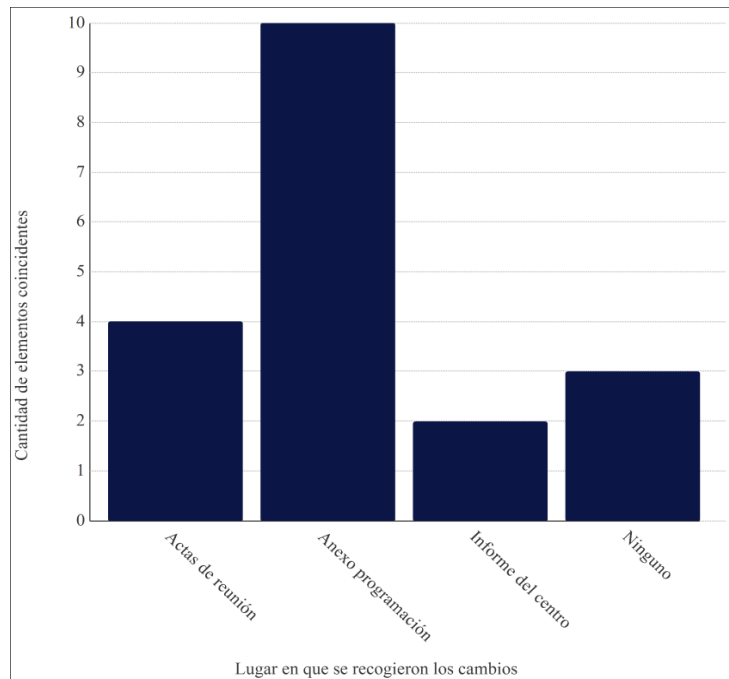
Es verdad que, si los alumnos habían trabajado en el [último] trimestre, algo había que subirles [en la calificación final], solo por el hecho de que al alumno que estaba aprobado globalmente por ley –por haber superado los dos primeros trimestres– no se le podía poner la misma nota que a uno que hubiera trabajado adecuadamente [hasta final de curso]. (M01)

Así pues, la evaluación final de las diferentes materias quedó bajo el criterio de cada docente, según como consideraron valorar las entregas de las tareas y el esfuerzo de los estudiantes durante el periodo de confinamiento.

Consultados los docentes sobre el lugar en donde quedaron reflejados estos cambios sobrevenidos (ya que este registro era algo exigido por los Equipos Directivos de los diferentes Conservatorios), sus respuestas fueron: en actas de reunión de departamento, en informes del centro, en anexos dentro de la programación... o en ningún lugar. En la Figura 3 se recogen las frecuencias de las diferentes respuestas.

Figura 3. Respuestas del profesorado a la pregunta

¿Dónde quedaron reflejados los cambios en la evaluación del curso 2020-2021?



Fuente: Elaboración propia

Como vemos, lo más usual fue adjuntar un anexo a la programación, de manera que resultase accesible tanto al Equipo Directivo como a los docentes en caso de necesidad de consulta durante el final del trepidante curso 2019-2020.

4.7. Rendimiento académico y calificación

Los docentes reportan que aquel alumno que continuó asistiendo a clase telemáticamente evolucionó de forma satisfactoria, pero nunca como si hubiera recibido clases presenciales:

Los que iban bien previo al confinamiento siguieron en su línea y los que iban más justillos fueron a peor. (H06)

Otros docentes comprobaron una mejora en el rendimiento de aquellos alumnos que supieron invertir tiempo de estudio frente al atril:

Hubo casos de alumnos que mejoraron el rendimiento exponencialmente. Aprecié como aprovecharon el tiempo positivamente. (H07)

Incluso, en algunos ha habido una mejoría porque tenían más tiempo para estudiar [el instrumento]. (M06)

Dos profesoras coinciden en que, al no tener los alumnos otras actividades extraescolares que pudieran ejercer (generalmente, deporte o lengua extranjera), dedicaban mayor tiempo al estudio del instrumento:

Antes del confinamiento a lo mejor estudiaban más descentrados porque tenían deporte o inglés. Y durante el confinamiento, al tener que estar en casa, se centraban en el instrumento sin estar pensando... 'es que después tengo que hacer esto'; 'me he puesto [a practicar] muy tarde'; 'mañana tengo un examen de inglés en la academia'... (M07)

No tenían actividad social, no podían hacer deporte... y lo más creativo que tenían a mano era la flauta. La verdad es que incluso se han encauzado y están sacando mejor nota ahora. (M02)

Conviene destacar el hecho de que los docentes de instrumento se refieran a casos de avances en el rendimiento de algunos alumnos durante el confinamiento, ya que la idea general en numerosos campos de la enseñanza (y fuera de ella) que se ha transmitido fue la de que el confinamiento representó un desastre en todos los aspectos. Sin duda, es de apreciar como algunos adolescentes, al verse atrapados en sus hogares y viendo reducirse al límite sus márgenes de maniobra, encontraron una vía de escape en la práctica instrumental. Careciendo de actividades

de ocio a las que acudir en el exterior; su dedicación al instrumento fue más intensa y, en consecuencia, los resultados pudieron mejorar. Esto resultó más viable en alumnos de cursos más avanzados; en alumnos que ya poseen cierto dominio técnico del instrumento. En cursos inferiores, la co-presencia física del tandem profesor-alumno durante las clases instrumentales se hace más necesaria, cuando no imprescindible, tal y como nos recuerdan los entrevistados.

En el caso de las asignaturas teóricas no se encontró la misma motivación del alumnado, ni una mejoría en los resultados, en relación a los previos al confinamiento. En general, el profesorado de estas materias informa de resultados similares a los que ya venían mostrando sus alumnos con anterioridad.

Aunque en las entrevistas hemos apreciado cierto malestar entre algunos profesores por el hecho de –en ciertos casos– haber tenido que aprobar a alumnos que tal vez no lo merecían, no podemos despreciar esos otros casos de adolescentes que realmente supieron sacar partido de las adversidades que para ellos suponía un confinamiento estricto, logrando mejorar su destreza instrumental.

4.8. Gestión emocional

La investigación pone de manifiesto la falta de interacción social de los estudiantes y sus consecuencias:

Les ha afectado muchísimo la falta de contacto; de no tener esa sensación tan de [pertenecer a una] promoción. Tengo alumnos que se sienten solos y esto les hace mucha mella a estas edades. (M02)

En una ocasión una profesora, sorprendida, relata:

A veces, muchos en clase querían hablar de otras cosas y eso me llamó la atención. Algunos me enseñaban por videollamada sus juguetes y necesitaban hablar; contar algo externo a la clase y más relacionado con su día a día encerrados. (M07)

Un dato importante que aparece recurrentemente en las entrevistas y que no podemos pasar por alto tiene que ver con los problemas asociados al intercambio de videograbaciones. Y no en lo referido a asuntos técnicos, sino a aspectos propiamente psicológicos. Así, los docentes han detectado la incomodidad que les suponía a determinados alumnos tener que exponer su imagen de forma recurrente para cada una de las sesiones de clase instrumental (u otras), sintiéndose juzgados. En particular, aquellos adolescentes más tímidos o inseguros experimentaron bloqueos y, en ocasiones, sensación de ansiedad análoga al miedo escénico, tan conocido en el mundo (no solo) de la interpretación musical.

Por lo que se refiere a la gestión emocional del docente, hemos obtenido informaciones tanto de aspectos laborales como de otros más personales. De los 19 informantes, 12 subrayan el malestar emocional que les supuso el estado de alarma y la situación de confinamiento. De éstos, 4 lo atribuyen expresamente a la sobrecarga de trabajo, a la situación de incertidumbre generalizada y al estrés que todo ello les causó. Algunos profesores confiesan que aumentó su nivel de autoexigencia, obsesionándose por cumplir a toda costa con la programación inicial de la asignatura, cosa que comprobaron a posteriori influyó negativamente en el desarrollo de las clases, al no haber sabido dosificar el trabajo exigido al alumnado durante la nueva enseñanza virtual.

Por otra parte, 3 docentes confiesan haber estado sumidos en un estado de tristeza ante las vivencias profesionales y personales a las que el confinamiento los arrastró. Por último, 5 informantes se vieron tan desbordados por sus situaciones personales/familiares, que el día a día laboral solo les causaba una gran inestabilidad emocional añadida.

Por último, aquellos docentes sin plaza en propiedad y de especialidades instrumentales poco demandadas (en particular, Trombón, Trompa, Fagot y Oboe) sufrieron particularmente por la incertidumbre de su futuro profesional al ver peligrar sus puestos de trabajo en el curso siguiente, debido a un eventual abandono de algunos alumnos y a una perspectiva post-pandémica nada halagüeña para las artes escénicas en su conjunto.

5. Discusión

Entre las dificultades principales del profesorado de Conservatorio durante el confinamiento como consecuencia de la pandemia en 2020 que este trabajo ha puesto de manifiesto se encuentra el proceso mismo de virtualización de la enseñanza, lo que concuerda con estudios como el realizado por Crawford *et al.* (2020), en el que se deja constancia de la gran complicación que supone materializar un cambio radical de enseñanza presencial a telemática. En efecto, las primeras indicaciones que realizaron los Equipos Directivos a los docentes participantes en nuestro estudio tuvieron que ver precisamente con esta problemática. No en vano, la mayoría de los docentes necesitaron alrededor de dos semanas para poder adaptarse a la situación sobrevenida.

Los equipos directivos no siguieron unas pautas claras y los docentes de los Conservatorios andaluces tuvieron que decidir por ellos mismos (o en el seno de los respectivos departamentos) qué contenidos de la materia impartir y a través de qué medios. Sin embargo, no podemos arguir que ello fuera algo exclusivo de estos centros de formación. Entre otros, el estudio de Zhang *et al.* (2020) sobre la suspensión de las clases presenciales en China también mostró la ambigüedad y el desacuerdo que provocaron aspectos como qué enseñar, como enseñar,

la carga de trabajo de profesores y estudiantes, el entorno de enseñanza o las implicaciones para la equidad educativa.

La Junta de Andalucía puso a disposición de los Conservatorios la plataforma virtual *Moodle Centros*, herramienta que no resultó exitosa, tal y como se desprende de nuestro estudio. Bates (2020) advierte de que una transformación educativa como la acaecida debe seguir ciertas pautas de diseño e implementación, lo que requiere de un tiempo que no se dio en el caso de los centros de nuestro estudio.

Las aplicaciones que usaron los docentes andaluces para comunicarse con el alumnado y sus familias fueron en su mayoría *WhatsApp* (21,42%), seguido de *YouTube* (10,71%), *Zoom* (10,71%) y *Skype* (10,71%). Estas preferencias no difieren de las detectadas en estudios similares. Por ejemplo, García, Rivero y Ricis (2020) detectaron un 68,42% de comunicación por parte de las familias a través de *WhatsApp*, mientras que en la investigación de Tello (2020), el 73% del alumnado consideró como mejor herramienta *YouTube*.

Los docentes entrevistados que impartían asignaturas teóricas llevaron a cabo sus clases telemáticas de forma más ágil que los que impartían asignaturas de interpretación. Para aquellos resultó más sencillo adaptar su dinámica de clase, así como el intercambio de tareas con el alumnado, en comparación a lo que representa transmitir al alumno la técnica de cualquier instrumento o hacer música en conjunto; resultados que concuerdan con los del estudio de Palau, Mogas y Ucar (2020).

Nuestros informantes sostienen que la presencialidad es, sin duda, la mejor opción para la formación musical, no encontrando argumentos a favor de una enseñanza musical exclusivamente telemática, lo que coincide con autores como Rodríguez-Quiles (2021); Thapa y Rodríguez-Quiles (2022), para quienes la virtualidad impide el acto mismo de copresencia física, imprescindible en una actividad performativa como la que representa el hecho de hacer música conjuntamente, entedido esto como actividad socio-educativa. A pesar de ello, hubo un pequeño grupo de profesores que vieron una mejora en el rendimiento del alumnado durante el confinamiento, lo que estaría en concordancia con estudios como los de Koutsoupidou (2014), King y Waddington-Jones (2019) y Crawford *et al.* (2020). En el primero de ellos se utilizaron programas informáticos de educación musical con la intención de ser incorporados a la enseñanza tradicional y renovarla; en el estudio de King y Waddington-Jones (2019) se emitieron clases telemáticas de instrumento musical a través de *Skype* en combinación con un Roland VR-3EX, un AV Mixer y sonido de buena calidad, con resultados exitosos. Por su parte, en el estudio de Crawford *et al.* (2020) aprovecharon la situación de confinamiento para reforzar las competencias del profesorado mediante cursos de pedagogía digital.

La *Competencia Digital Docente* (CDD) ha sido autopercebida como “suficiente” por los profesores de nuestro estudio, en el sentido de haber hecho “lo que se pudo”, ya que esta apreciación generalizada hay que encuadrarla en el contexto de una situación excepcional de confinamiento, en donde las clases tuvieron que continuar impartándose de forma precipitada con los dispositivos y medios electrónicos que cada cual disponía, sin contar con apoyos externos ni haber recibido ninguna formación específica al respecto. Por tanto, las carencias digitales reales no se diferencian en exceso de las señaladas en estudios similares dentro del contexto español. Así, Palau, Usart y Ucar (2019) y Palau, Mogas y Ucar (2020) detectaron diferencias en el conocimiento de las herramientas digitales del profesorado y en su uso. Estas diferencias fueron percibidas tanto en la materia de Música en Educación Secundaria como en los Conservatorios de Enseñanzas Profesionales y Superiores, evidencias que afectan directamente a las CDD que se poseen para impletar una docencia *online* en tiempos de pandemia. Estas deficiencias en competencia digital ya venían siendo advertidas años atrás en los estudios de Belló (2012) en Conservatorios de Galicia, Colás y Hernández (2014) en la formación del profesorado en la Enseñanza Musical, De la Rosa (2015) en el uso de las TIC en los Conservatorios Superiores de Música y Díez (2018) en la formación de los profesores de Enseñanzas Superiores de Música.

En función de los resultados de nuestro estudio, podemos concluir que no existen diferencias relevantes entre las Competencias Digitales del Docente respecto al género, si bien los datos revelan que mientras el 62,50% de las mujeres manifestaron su predisposición a actualizar sus conocimientos digitales para poder hacer uso de nuevas herramientas, la cifra desciende al 54,50% en el caso de los hombres. Esto podría concordar con estudios como el de Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021), quienes no encontraron diferencias significativas respecto al género en la CDD del profesorado de Música de Secundaria, si bien los hombres puntúan en casi todos los parámetros un poco más alto. Parece pues que el profesorado de género masculino se percibe más competente en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías (Palau *et al.* 2019; Guillén y Perrino, 2020). En contraposición, autores como Suárez-Rodríguez *et al.* (2012) afirman que esto no es necesariamente así, ya que en su estudio las mujeres puntuaron más alto que los hombres en la dimensión de integración de las nuevas tecnologías en la práctica docente. Se debe tener cuenta que en los últimos años se han ido modificando los hábitos y motivaciones con respecto a la utilización de aplicaciones electrónicas y esto puede influir en el conocimiento y uso de las mismas. De hecho, si nos atenemos al trabajo de Kimbrough *et al.* (2013), las mujeres prefieren y usan con mayor frecuencia los mensajes de texto, las redes sociales y las videollamadas en línea que los hombres.

Por otro lado, uno de los problemas a los que los estudiantes tuvieron que enfrentarse fue a la necesidad de compartir dispositivos tecnológicos en el seno de sus familias o usar teléfonos móviles para el seguimiento de

las clases, lo que está en sintonía con estudios como el de Díez y Gajardo (2020), quienes detectaron que dos de cada tres alumnos tuvieron que compartir ordenador con sus padres y sus hermanos o, por el contrario, usar teléfonos móviles con poca capacidad de almacenamiento de datos para poder seguir adecuadamente las clases telemáticas. Por su parte, García (2021) nos recuerda que la mitad del alumnado de su estudio no disponía de acceso a un ordenador en su hogar. Y aunque la población de este trabajo de García no está centrada en alumnado de Conservatorios, no debemos olvidar que los estudiantes de Conservatorios Profesionales, adolescentes en su inmensa mayoría, son simultáneamente estudiantes de Secundaria y Bachillerato.

A esta realidad de partida se suman los problemas derivados de la conexión a red, apreciándose una clara brecha digital en zonas más rurales o con menos poder adquisitivo (Huelva, Úbeda, Baza, Almería, La Línea de la Concepción, Cádiz), frente a otras zonas con mayor nivel económico (casos de Sevilla, Córdoba y Málaga). El estudio de García, Rivero y Ricis (2020) realizado en Extremadura refleja como los docentes apreciaron una clara brecha digital en su alumnado, de forma que los alumnos procedentes de zonas rurales tenían conexión a Internet mediante el móvil pero en ocasiones no tenían datos suficientes para mantener una buena comunicación. Por su parte, la investigación de Kuric, Calderón-Gómez y Sanmartín (2020) refleja que solo el 5,2% de los estudiantes de Secundaria y Universidad de la Comunidad de Madrid tuvo problemas de acceso a Internet y más de dos tercios (69,7%) pudo cumplir la mayor parte de sus objetivos académicos durante el confinamiento.

Por lo que se refiere a la brecha social del alumnado, nuestro estudio refleja como el tipo de instrumento musical del alumno condicionó el seguimiento, el progreso y la continuación (respect. abandon) de las clases, sumado al dato de que no todo el alumnado disponía de un instrumento de calidad con el que estudiar en su hogar durante el confinamiento, lo que sucedió –en particular– en las especialidades de Percusión, Arpa y Piano Complementario, para las cuales los estudiantes hubieran necesitado disponer de los instrumentos que se encontraban en sus respectivos Conservatorios y a los que no tenían acceso. Este dato concuerda con estudios como el de Hash (2021), en donde igualmente se pone de manifiesto la problemática a la que tuvieron que hacer frente los estudiantes que no tenían instrumentos musicales propios y tenían prohibido el acceso al centro durante el confinamiento, o el trabajo de Daubney y Fautley (2020) poniendo de relieve el hecho de que los estudiantes de música tuvieron experiencias muy diferentes en sus hogares debido a la deficiente calidad de los instrumentos o de los dispositivos electrónicos con los que contaban para seguir las clases telemáticas.

Respecto a la evaluación del rendimiento académico del alumnado, los docentes de nuestro estudio coinciden en que los contenidos impartidos en el tercer trimestre representaban sobretudo un refuerzo a los ya vistos en ese curso y que las tareas realizadas y entregadas por los alumnos suponían un valor añadido a las calificaciones de los trimestres previos ya evaluados. Esto concuerda con el trabajo de Díez y Gajardo (2020), según el cual un 60% del profesorado a nivel nacional estuvo de acuerdo en que el tercer trimestre del curso, coincidiendo con el confinamiento, se dedicara a recuperar, repasar y reforzar contenidos ya desarrollados previamente. En el mismo estudio, un 59,6% manifestaba su conformidad con que se valorase positivamente el tercer trimestre en función de las tareas de repaso propuestas.

Por lo que respecta a la gestión emocional, los docentes de los Conservatorios andaluces detectaron claros problemas de gestión emocional en sus estudiantes. En este sentido, una docente confiesa:

Es cierto que la supresión forzosa de la interacción social y la rutina de permanecer en casa en las edades en las que se centra este estudio [12 a 18 años] es un impacto enorme que supuso mucho desajuste a nivel emocional (M03).

La ansiedad en los estudiantes hizo acto de presencia, sin duda, en los momentos de entrega de tareas de interpretación. Uno de los motivos tuvo que ver con la necesidad de grabarse en vídeo tocando el instrumento. En otras ocasiones, los alumnos manifestaron, según sus profesores, gran sensibilidad emocional que derivaba en tristeza y/o agotamiento, así como desmotivación por no ver el final de una situación de anormalidad social, sanitaria y educativa.

Los docentes de esta investigación consideraron positivo impartir clase durante el confinamiento, no solo por razones estrictamente académicas, sino porque ello ayudaba a algunos estudiantes a poder interactuar y animarse mutuamente a pesar de la situación extrema por la que la sociedad en su conjunto estaba atravesando. Conviene destacar este hecho, habida cuenta de que en otras investigaciones se refleja el sufrimiento de muchos jóvenes de los diferentes niveles educativos durante este periodo y ante el que no siempre se tuvo en consideración el bienestar emocional, físico y educativo del alumnado (Bäuerle *et al.* 2020). En este sentido, cabe destacar el estudio de Marques *et al.* (2021) en universitarios españoles, de los que el 44,7% se autopercebieron como jóvenes con alta ansiedad y depresión y el 31,6% como casos graves, reconociendo el 54,9% de ellos que hubieran necesitado acudir a psicoterapia por las dificultades que atravesaron ante lo vivido. Shaufeli y Bakker (2004) ya aseguraban en su estudio que, debido al agotamiento emocional, los alumnos dejan de estar motivados con sus estudios y acaban bajando su rendimiento, cuando no abandonando. En esta misma línea, Law (2007) coincide en que este agotamiento puede provocar que los estudiantes se ausenten de las clases y finalmente decidan abandonar la enseñanza. Jacobo-Galicia, Máynez y Cavazos-Arroyo (2021) recogen en su estudio que el miedo al COVID-19, el

cinismo y el agotamiento influyen directa o indirectamente sobre la intención de abandono en los universitarios, lo que también podría haberse dado en el caso de enseñanzas especiales y no obligatorias, tales como las de los Conservatorios de Música.

Respecto a la gestión emocional del docente, hemos encontrado profesores desbordados por el cambio súbito de una enseñanza presencial a telemática. Profesores que se vieron obligados a sobrepasar con creces las horas de su jornada laboral con la incertidumbre añadida de no saber si todo el esfuerzo llegaría a buen puerto. Además, esto fue aparejado a la incapacidad de calibrar, a veces, el volumen de tareas que exigían a los estudiantes, llegando a saturarlos en muchas ocasiones. No es de extrañar pues que el profesorado confiese el estrés padecido, con casos de ansiedad derivados, además, de circunstancias personales y conciliaciones familiares complicadas. Estos datos coinciden con los de Marques *et al.* (2021), quienes igualmente detectaron un gran nivel de estrés y ansiedad en el profesorado ante los desafíos que planteaba el obligado uso de las TIC. Por su parte, Rodríguez *et al.* (2020) destacaron la gran cantidad de iniciativas y recursos que los docentes tuvieron que improvisar, lo que generó una verdadera saturación de información tanto para el alumnado como para sus familias.

6. Conclusiones

En relación al Objetivo 1 (*Comprender como se atendieron en la práctica las indicaciones dadas al profesorado de Conservatorios por la Administración educativa de Andalucía a propósito de la implementación de una docencia telemática y de la evaluación final de curso*), sabemos que tras decretarse el estado de alarma y el confinamiento en España, en todos los sectores educativos se produjo una situación de caos generalizada. Resultó muy complicado dar respuesta a cada particularidad que se mostraba en las diferentes especialidades de las Enseñanzas Profesionales de Música, pero aun así era necesario disponer de una estrategia conjunta para que estas enseñanzas oficiales continuaran funcionando. El estudio muestra que, en general, este aspecto no fue abordado con la máxima eficiencia y ha puesto de relieve que existen especialidades instrumentales para las que resulta realmente complicado encontrar una solución virtual que pueda ser implementada eficazmente.

Por lo que se refiere a la evaluación, hemos visto como se adoptó la decisión de premiar a aquellos estudiantes que se mostraron comprometidos con su rendimiento hasta el final y a pesar de las adversidades, pero también como el profesorado se vio forzado a “pasar la mano” a regañadientes en otros casos.

Por lo que al Objetivo 2 se refiere (*Conocer cuáles fueron los recursos para una enseñanza telemática empleados por los docentes de Música durante el confinamiento*), hemos detectado que entre las herramientas usadas por los docentes, las más empleadas han resultado ser *WhatsApp* y el correo electrónico, mientras que la plataforma *Moodle Centros* propuesta por la Junta de Andalucía no tuvo éxito por no adecuarse a las necesidades específicas que plantean las enseñanzas de la música; en particular, en materias instrumentales.

Las dos principales modalidades que se ofrecieron para impartir la docencia durante el confinamiento fueron, según se desprende de nuestro estudio, el intercambio de vídeos vía *WhatsApp* entre profesor y alumnos y las clases telemáticas, siendo la primera la más usada por los docentes de instrumento (especialmente de viento madera y viento metal). Las clases telemáticas se adaptaron mejor en las asignaturas teóricas. Estas decisiones estuvieron íntimamente ligadas a la Competencia Digital Docente de cada profesor, así como a la realidad su propia conciliación familiar. La creencia en una vuelta rápida a la normalidad (que finalmente no pudo resultar tan rápida) hizo también que algunos docentes no se implicaran en el aprendizaje y uso de herramientas informáticas específicas.

En cuanto al Objetivo 3 (*Desvelar la existencia de posibles brechas social y/o digital entre el alumnado de Música*), hemos detectado 3 diferencias entre estudiantes que viven en capitales de las provincias más pobladas frente a los que pertenecen a ciudades más pequeñas o zonas rurales, especialmente por lo que se refiere a la calidad de conexión a red y problemas derivados de ello. Esto tuvo lógicas implicaciones en el desarrollo de las clases telemáticas, desde el momento en que los estudiantes de ciudades grandes pudieron afrontar la situación con ventaja frente a sus compañeros de municipios pequeños.

En relación a los dispositivos electrónicos, hemos visto que en algunos hogares no se disponía de equipamientos informáticos para cada uno de los miembros de la unidad familiar que simultáneamente los necesitaban y podemos hablar de cierta brecha social en el momento en que unos estudiantes disponían de su propio ordenador portátil o *tablet* frente a otros que tenían que continuar las clases a través del teléfono móvil, en el mejor de los casos.

La relación entre brecha social e instrumento musical, se ha puesto de manifiesto en especialidades como *Persución* o *Arpa*, ya que hubo familias que no pudieron adquirir el instrumento concreto que el alumno necesitaba y que hasta antes del confinamiento eran los Conservatorios quienes lo ponían a disposición para su estudio *in situ*. Obviamente, las restricciones por confinamiento condicionaron más negativamente aún el progreso de los alumnos de estas especialidades.

Finalmente, con el Objetivo 4 pretendíamos conocer los eventuales problemas derivados de la salud mental asociados al confinamiento. Se ha puesto de relieve la percepción de un gran estrés por no saber qué hacer; como actuar de la mejor manera... padeciendo una sensación de agobio por no poder impartir unas clases de calidad;

por la percepción de no ser capaz de adaptarse sin más, de la noche a la mañana, a un formato no presencial... a lo que hay que añadir las circunstancias particulares de cada docente en su vida personal y familiar.

Respecto a la gestión emocional del alumnado, el estudio ha puesto de relieve la empatía por parte de un grupo de profesores con sensibilidad para percibir y atender a unos estudiantes tristes y aislados, sin posibilidad de interactuar presencialmente con sus grupos de iguales. También nos han relatado casos de estudiantes excesivamente agobiados o saturados de tareas, a veces producto de la propia improvisación del profesorado, incapaz de dosificar sus requerimientos. Esta situación de estrés se incrementaba en el alumnado que debía dar cuenta de sus progresos a través de grabaciones en video; tarea para la que no se sentía preparado, lo que generó en varios perfiles de estudiantes una gran ansiedad y frustración. Sin embargo, el profesorado manifiesta que esta situación de anormalidad educativa propició un conocimiento más profundo del alumnado en sus aptitudes y debilidades. Esta toma de conciencia ha supuesto un aprendizaje importante también para el profesorado y podrá ser tenida en cuenta en lo sucesivo.

Para concluir, creemos que este estudio exploratorio arroja luz sobre las dificultades a las que tuvieron que hacer frente profesores y alumnos de Conservatorios Profesionales de Música durante el periodo de confinamiento en el año 2020. En particular, en lo que respecta a los problemas asociados a una enseñanza virtual cuando los recursos tanto tecnológicos como pedagógicos de los que se parte resultan insuficientes. En consecuencia, se hace imprescindible diseñar e implementar programas de formación permanente que permitan un mayor dominio de estas competencias al profesorado en activo, así como incorporar asignaturas específicas en las Enseñanzas Superiores orientadas a la capacitación digital de los futuros docentes.

Somos conscientes de que en el estudio no se incluye la opinión expresa del alumnado, así como la de sus padres y madres, lo que sin duda hubiera sido enriquecedor, cosa que habría que considerar en futuros trabajos. De igual modo, y teniendo en cuenta el precedente que el confinamiento nos ha dejado, resultaría de interés para el futuro abordar un estudio más global sobre de las competencias digitales en todos los niveles de la formación musical en Conservatorios (Enseñanzas Básicas, Profesionales y Superiores).

Referencias

- Bates, A.W. (2020, 9 de marzo). Advice to those about to teach online because of the corona-virus. *Online Learning and Distance Education Resources*. <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>
- Bäuerle, A., Teufel, M., Musche, V., Weismüller, B., Kohler, H., Hetkamp, M., Dörrie, N., Schweda y A., Skoda, E. (2020). Increased generalized anxiety, depression and distress during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Germany. *Journal of Public Health*, 42(4), 672-678. <https://DOI.org/10.1093/pubmed/fdaa106>
- Belló, J.M. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en los conservatorios de Música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado. TESIS DOCTORAL. *Universidad de A Coruña*.
- Colás, P. y Hernández, G. (2014). Incidencia de la Formación del Profesorado en sus creencias sobre el valor de las TIC en la enseñanza de la Música. *Educatio Siglo XXI*, 32, 51-74. DOI:10.6018/j/210981
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7.
- Daubney, A. y Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114. DOI:10.1017/S0265051720000133
- De la Rosa, E. (2015). El uso de las TIC en los centros superiores de música: un análisis desde la perspectiva del profesorado, del alumnado y de los recursos de las webs institucionales. TESIS DOCTORAL. *Universidad de las palmas de Gran Canaria*.
- Díez, E. y Gajardo, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. DOI: 10.4471/remie.2020.5604
- Díez, N. (2018). La formación en TIC de los pedagogos de música. Análisis de la situación en las Enseñanzas Superiores de Música. *Revista Electrónica de LEEME*. DOI: 10.7203/LEEME.42.13067
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021). La competencia digital en el profesorado de Música de Educación Secundaria en los centros de titularidad pública durante la pandemia derivada de la COVID-19. *Revista Electrónica de LEEME*. DOI: 10.7203/LEEME.47.19379
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. DOI: <http://dx.DOI.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, N., Rivero, M., Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa Hekademos*, 28, 76-85. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>
- Guillén, F. D., y Perrino, M. (2020). Análisis Univariante de la Competencia Digital en Educación Física: un estudio empírico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 326-332.
- Hash, P. (2021). Remote Learning in School Bands During the COVID-19 Shutdown. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 381-397. <https://DOI.org/10.1177/0022429420967008>
- Jacobo-Galicia, G., Máynez, A., Cavazos-Arroyo, J. (2021). Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-18. DOI: 10.32457/ejep.v14i1.1432
- Kimbrough, A. M., Guadagno, R. E., Muscanell, N. L. y Dill, J. (2013). Gender differences in mediated communication: Women connect more than do men. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 896-900. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.005>
- King, A., Prior, H. y Waddington-Jones, C. (2019). Exploring teachers' and pupils' behaviour in online and face-to-face instrumental lessons, *Music Education Research*, 21(2), 197-209. DOI:10.1080/14613808.2019.1585791
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255. DOI:10.12681/icodl.536
- Kuric, S., Calderón-Gómez, D., Sanmartín, A. (2020). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 63-84. <http://dx.DOI.org/10.7203/RASE.14.1.18265>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in University Students and the Effect of Coursework Involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239-245. <https://DOI.org/10.3200/JACH.55.4.239-245>
- Marques, G., Drissi, N., De la Torre, I., Sainz, B. y Ouhbi, S. (2021). Impact of COVID-19 on the psychological health of university students in Spain and their attitudes toward Mobile mental health solutions. *International Journal of Medical Informatics* 147, 1386-5056. <https://DOI.org/10.1016/j.ijmedinf.2020.104369>
- Palau, R., Mogas, J. y Ucar, M. (2020). ¿Como han gestionado los conservatorios de música españoles los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento del COVID-19?. *Revista electrónica de LEEME*, 46,

108-124. DOI: 10.7203/LEEME.46.18110

- Palau, R., Usart, M. y Ucar, M.J. (2019). La competencia digital de los docentes de los conservatorios. Estudio de autopercepción en España. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 24-41. DOI:10.7203/LEEME.44.15709
- Rodríguez, J., López, S., Marín, D., y Montserrat, M. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Práxis Educativa*, 15, 1-20. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2021). Educación musical, epistemocracia y postcovid-19. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 01-16. DOI: 10.7203/LEEME.47.17550
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://DOI.org/10.1002/job.248>
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I., y Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas psychologica*, 11(1), 293-309.
- Tello, N. y Llanas, A. (2020). La educación por las nubes: Una experiencia educativa desde el confinamiento. *Tercio Creciente*, 2(8), 103-113. <https://DOI.org/10.17561/rtc.extra2.5742>
- Thapa, J. y Rodríguez-Quiles, J.A. (2022) Evaluation of the Early Childhood Music Education project's influence on the development of 3- to 5-year-old children, en *British Journal of Music Education*, 39, 1-13. doi:10.1017/S0265051722000110
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. y Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55). DOI:10.3390/jrfm13030055

Textos oficiales

- Gobierno de España (2021). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021. *Ministerio de Sanidad*. <https://tinyurl.com/375rappf>
- Instrucción de 13 de marzo de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a la suspensión de la actividad docente presencial en todo el sistema educativo andaluz por orden de 13 de marzo de 2020 de la consejería de salud y familias. *Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*. <https://tinyurl.com/yv4snmk>
- Instrucción de 23 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020. *Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*. <https://tinyurl.com/2p8usajz>
- Instrucción 12/2020, de 15 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a las medidas educativas a adoptar en el inicio del curso 2020/2021 en los centros docentes andaluces que imparten enseñanzas de régimen especial. *Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Junta de Andalucía*. <https://tinyurl.com/bdethnz8>
- Instrucción de 16 de junio de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a la incorporación presencial del personal docente a los centros educativos, una vez finalizado el régimen ordinario de clases. *Viceconsejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*. <https://tinyurl.com/4a85ryje>
- Instrucción de 6 de julio de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativas a la organización de los centros docentes para el curso escolar 2020/2021, motivada por la crisis sanitaria del COVID-19. *Viceconsejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*. <https://tinyurl.com/yc7avuuw>
- Instrucción de 31 de julio, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, sobre medidas de transformación digital educativa en los centros docentes públicos para el curso 2020/2021. *Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*.
- Junta de Andalucía (2020a). Circular de 2 de abril de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en los centros docentes andaluces como consecuencias de la Orden de 13 de marzo de la Consejería de Salud y Familias. *Consejería de Educación y Deporte, Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Junta de Andalucía*.
- Junta de Andalucía (2020b). Información en materia de prevención de riesgos laborales frente a la exposición al coronavirus SARS CoV-2, para el personal docente y de administración y servicios que trabajan en los centros y servicios educativos públicos de titularidad de la Junta de Andalucía no universitarios, para el curso escolar 2020/2021. *Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*.
- Orden de 7 de mayo de 2021, por la que se establecen los niveles de alerta sanitaria y se adoptan medidas temporales y excepcionales por razón de salud pública en Andalucía para la contención de la COVID-19 finalizado el estado de alarma. *Disposiciones generales Consejería de Salud y Familias*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía – Histórico del BOJA 41. <https://tinyurl.com/ym2uc44h>

LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA ANTE LOS DESAFÍOS DERIVADOS DE LA PANDEMIA

Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado 114, 29902-29918. BOE-A-2020-4609. <https://tinyurl.com/2fbeuk4d>

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática*, Boletín Oficial del Estado 67, 25390-25400. BOE-A-2020-3692. <https://tinyurl.com/2s3acwkt>