



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

Especialidad de Orientación Educativa

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Programa de intervención de orientación
profesional en el Conservatorio Profesional de
Música de Navarra para el desarrollo del
autoconcepto musical en el alumnado**

Rakel Rivera Silanes

Dirigido por: Nuria Manzano Soto

CURSO 2024/25
CONVOCATORIA: septiembre

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como finalidad diseñar un programa de intervención de orientación profesional dirigido al alumnado de 3º curso de Enseñanzas Profesionales de Música del Conservatorio Profesional de Navarra. Esta propuesta aborda el autoconcepto musical como eje vertebrador del proceso, al considerarlo un factor determinante en la identidad artística, la motivación intrínseca, el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado. El programa se situaría, dentro de las dimensiones en la intervención orientadora, en el área del autoconocimiento.

A partir de un marco teórico donde se exponen las principales investigaciones sobre la orientación profesional en los conservatorios, el autoconcepto musical y estudios sobre ansiedad escénica y rendimiento musical, se constata la relevancia de abordar esta dimensión desde una perspectiva integral que implique tanto al alumnado como al profesorado y las familias.

El diseño metodológico del programa se estructura en 12 sesiones, organizadas en cuatro fases: sensibilización y coordinación, diagnóstico y toma de conciencia, desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto musical y síntesis y cierre. Entre los instrumentos empleados destaca el Cuestionario de Autoconcepto Musical CAMU-28 (Zubeldia, 2014), aplicado en formato pretest y posttest, así como diarios reflexivos.

El trabajo concluye destacando la necesidad de integrar la orientación profesional en los conservatorios profesionales como parte de una formación musical más completa, que atienda no solo a la dimensión técnica, sino también a la identidad, la motivación y el bienestar emocional del alumnado. Si bien el programa no ha sido implementado en este TFM, se ofrece como una propuesta transferible y viable, constituyendo una aportación innovadora al campo de la educación musical y de la orientación educativa.

Palabras clave: autoconcepto musical, orientación profesional, ansiedad escénica, motivación, conservatorio, enseñanza musical.

ABSTRACT

The present Master's Thesis aims to design a career guidance intervention program addressed to third-year students of the Professional Music Studies at the Conservatorio Profesional de Navarra. This proposal approaches musical self-concept as the core axis of the process, considering it a determining factor in students' artistic identity, intrinsic motivation, academic achievement, and emotional well-being. The program is framed, within the dimensions of guidance intervention, in the area of self-knowledge.

Based on a theoretical framework that presents the main research on career guidance in conservatories, musical self-concept, and studies on performance anxiety and musical achievement, the relevance of addressing this dimension from a comprehensive perspective is confirmed, involving students, teachers, and families.

The methodological design of the program is structured into 12 sessions, organized in four phases: awareness and coordination, diagnosis and self-awareness, development and strengthening of musical self-concept, and synthesis and closure. Among the instruments used, the Musical Self-Concept Questionnaire CAMU-28 (Zubeldia, 2014) stands out, applied in a pretest-posttest format, along with reflective journals.

The study concludes by highlighting the need to integrate career guidance into professional conservatories as part of a more comprehensive musical education that addresses not only the technical dimension but also students' identity, motivation, and emotional well-being. Although the program has not been implemented in this Master's Thesis, it is offered as a transferable and feasible proposal, constituting an innovative contribution to the field of music education and educational guidance.

Keywords: musical self-concept, career guidance, performance anxiety, motivation, conservatory, music education

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1 MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO.....	2
1.1 La orientación profesional	2
1.2 Orientación a lo largo de la vida y orientación para la transición.	5
1.3 Dimensiones de la orientación profesional	6
1.4 Las enseñanzas profesionales de música	7
1.5 La orientación profesional de los conservatorios	10
1.6 Autoconcepto y autoconcepto musical	13
1.7 Relación entre autoconcepto musical, motivación, rendimiento y bienestar.....	16
2 OBJETIVOS.....	16
2.1 Objetivo general.....	16
2.2 Objetivos específicos	17
3 METODOLOGÍA	17
4 DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	17
4.1 Justificación.....	17
4.2 Contextualización del centro educativo	20
4.3 Objetivos generales y específicos	21
4.4 Destinatarios	22
4.1 Contenidos	22

4.2	Fases del programa:	22
4.3	Actividades.....	23
4.4	Metodología.....	40
4.5	Temporalización	41
4.6	Recursos materiales y personales	42
4.7	Evaluación del proyecto:	42
5	CONCLUSIONES.....	43
6	BIBLIOGRAFÍA.....	45
7	ANEXOS	51

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo de investigación es presentar una propuesta de programa de intervención orientada al desarrollo del autoconcepto musical en el alumnado de 3º curso del Conservatorio Profesional de Música de Navarra desde la perspectiva de la orientación profesional. Esta iniciativa surge ante la necesidad de fomentar una formación musical integral que no sólo se centre en el rendimiento técnico-artístico, sino que también contemple el bienestar emocional, la motivación, la toma de decisiones vocacionales y el rendimiento académico.

A pesar del alto grado de especialización que requieren los estudios musicales, la orientación profesional en los conservatorios sigue siendo escasa y, en muchas ocasiones, poco sistematizada (Manchado, 1997; Lago Castro y Ponce de León Barranco, 2012). Investigaciones recientes (Bellver, 2017; Dávila, 2021) evidencian la importancia de implementar programas de orientación estructurados que faciliten al alumnado de los conservatorios la preparación para su futuro profesional.

Una de las dimensiones de la labor orientadora es el autoconocimiento, esto es, ayudar al alumnado a que tome conciencia de sus características personales para proyectar un camino vital coherente con su identidad y potencial. Dentro de las características que los y las estudiantes tienen que explorar e identificar está el autoconcepto. Partiendo de aquí y enmarcándolo dentro de las enseñanzas musicales, se sitúa el autoconcepto musical que va a ser el eje vertebrador del programa de intervención que se presenta.

La literatura académica pone de manifiesto que el autoconcepto musical influye de manera significativa en el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado. Investigaciones recientes han mostrado la relación entre la motivación, rendimiento académico y el bienestar emocional de los y las estudiantes del conservatorio (Zubeldia 2015; Blanco Novoa 2023). Una mejora del autoconcepto musical promoverá por lo tanto una mejora del rendimiento tanto académico como musical del alumnado.

En definitiva, este trabajo presenta un proyecto de intervención desde la orientación profesional para trabajar el autoconcepto musical y así fomentar una construcción sana y positiva de la identidad musical del estudia

1 MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

En este apartado se desarrollarán los conceptos más importantes y la fundamentación teórica que guiará la propuesta del programa de intervención que se presenta en este trabajo.

1.1 La orientación profesional

Partiendo de una definición general de la orientación profesional, se expondrán varias ideas clave que encuadrarán el trabajo: el concepto de orientación a lo largo de la vida, la orientación profesional para la transición, las dimensiones de la intervención orientadora y por último, dentro de ésta, el autoconocimiento, que es la dimensión en la que se centrará esta propuesta.

1.1.1 Definición

El concepto de orientación profesional y sus diversas definiciones han tenido una larga evolución y se han enfocado desde diferentes perspectivas dependiendo del contexto histórico. En la actualidad, los planteamientos teórico-prácticos tienen enfoques principalmente holísticos, sistémicos e integrales desde los cuales se consideran las carreras de las personas y sus diferentes transiciones. Sánchez García (2004) concibe la orientación profesional de la siguiente manera:

Actividad profesional teóricamente fundamentada, de ayuda, estímulo y acompañamiento personalizado, que con carácter procesual y continuo, se dirige a cada persona a lo largo de su vida, en aquellos contextos donde se encuentre, para propiciar su progresiva autorientación, a fin de que planifique y alcance el desarrollo satisfactorio de su carrera profesional y la autorrealización personal a través del trabajo (Sánchez García, 2004, p.94).

Bisquerra y Álvarez González (2011), por su parte, definen la orientación como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal,

profesional y social) que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales.

Por otro lado, a nivel legislativo, en la Resolución de 2008 del Consejo de Europa, la orientación profesional quedó definida como:

El proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consulta, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera” (Consejo de Europa, 2008).

Así pues, respecto a las características más destacables que engloban las actuales concepciones de la orientación profesional, Sánchez García (2004) hace las siguientes aportaciones:

- La orientación para la carrera se entiende como un derecho válido para todas las personas y presente a lo largo de toda la vida. Esto es, se trata de un proceso continuo que acompaña las distintas etapas del desarrollo profesional, no solo los momentos de transición.
- Su propósito es favorecer un desarrollo integral y planificado de la carrera de las personas, ayudando a que los proyectos personales y personales sean realistas y satisfactorios, promoviendo la autorrealización personal.
- La intervención orientadora tiene carácter preventivo principalmente. En este sentido, el diagnóstico forma parte indisoluble de estos procesos de ayuda.
- La orientación debe basarse en enfoques constructivistas, experienciales y cooperativos, otorgando un papel activo y principal a la persona orientada, para avanzar hacia una autoorientación responsable.

- El rol del orientador/a es de acompañamiento y mediación: estimula, guía y apoya, proporcionando información, asesoramiento y experiencias de aprendizaje que ayuden a adquirir los conocimientos, competencias y actitudes necesarias para gestionar la carrera.
- La acción orientadora debe extenderse a todos los contextos de la vida de la persona (educativos, laborales, familiares, comunitarios), a través de programas fundamentados teóricamente, cuidadosamente diseñados, ejecutados y evaluados, utilizando múltiples técnicas, recursos y medios, y considerando la diversidad de factores que influyen en el desarrollo profesional.

1.1.2 Principios de la orientación

La orientación profesional tiene tres principios fundamentales: la prevención, el desarrollo y la intervención. La prevención, según Caballero (2005) debe anticiparse a los problemas y llevarse a cabo de manera constante y planificada en el conjunto del grupo, contando con la participación de toda la comunidad educativa. Además, ha de poner especial cuidado en los momentos de transición entre etapas formativas y en la influencia del contexto personal y social de cada persona. De la misma forma, la actuación preventiva está orientada a la implicación y capacitación (*empowerment*) de los individuos, asumiendo que las personas son también agentes activos del cambio (Rodríguez Espinar, 1998).

El segundo principio, el desarrollo, tiene un entorno educativo, vocacional y personal, es un proceso donde se adquieren competencias para sus futuras decisiones vocacionales a través del autoconocimiento de sus capacidades y puntos fuertes. Partiendo de un enfoque constructivista, la orientación ha de ser un agente activador y facilitador del desarrollo pleno e integral de la persona (de sus capacidades, habilidades y potencial) a lo largo de todo su ciclo vital.

Por último, en cuanto a la intervención, según Grañeras y Parras (2009), trata de vincular la actividad orientadora al mercado de trabajo y a la vida personal para tratar de modificarlos. Además, asume un enfoque sistémico de la educación, porque no solamente está dirigido a la persona en sí misma, sino que tiene en cuenta todos los elementos y

factores que conforman los sistemas en los que se encuentra inmersa (Vélaz de Medrano, 2002).

1.2 Orientación a lo largo de la vida y orientación para la transición.

La orientación académica y profesional es uno de los campos que más ha evolucionado en los últimos años, tanto desde el punto de vista teórico como técnico. Este desarrollo no es casual, sino que responde a los profundos cambios sociales y económicos actuales, que han generado nuevas necesidades (Manzanares, 2012). De esta manera, los sistemas y servicios de información, orientación y asesoramiento de calidad se han convertido en piezas fundamentales dentro del contexto educativo y formativo, poniendo en valor el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

La orientación a lo largo de la vida se entiende como “el conjunto de servicios y actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión, así como a gestionar su trayectoria profesional” (OCDE, 2004). De esta manera, según apunta Manzanares (2012), la orientación se convierte en esencial a la hora de apoyar el aprendizaje a todas las edades y en diferentes estructuras, proporcionando a las personas los medios para gestionar su propia trayectoria educativa, formativa o laboral.

Este proceso de orientación a lo largo de la vida se convierte en especialmente importante en los momentos de transición de las personas: en las fases, etapas o periodos de la secuencia vital de una persona que implican un tiempo de ajuste. Durante estas situaciones, la persona tiene que activar ciertos mecanismos (preparación, reflexión, toma de decisiones, adaptación...) con mayor o menor destreza. La forma en que se afrontan estas tareas y la actitud adoptada influyen de manera decisiva en que la transición profesional se lleve a cabo de manera satisfactoria (Sánchez, 2017).

El programa de intervención que se presenta en este trabajo está dirigido a estudiantes que están en una de las fases de cambio más importantes de la vida, la adolescencia. En concreto, el alumnado de los conservatorios profesionales de música suele comprender edades entre los 12 y 18 años. Esta etapa vital coincide con una fase de la vida de intensa búsqueda de identidad personal y social, una etapa de transición hacia

la vida adulta. La adolescencia supone la construcción de una identidad propia y diferenciada, que se va generando dando respuesta a preguntas como: ¿quién son yo? ¿qué quiero hacer con mi vida? ¿En qué quiero trabajar?

Por este motivo, es importante que durante este periodo el alumnado tenga el acceso a recibir una orientación profesional que le proporcione estrategias para el desarrollo personal y la integración social. Según Pilar Martínez (2008), la orientación para la transición “persigue fundamentalmente que los jóvenes sean capaces de diseñar un plan de acción en relación a su futuro inmediato, como base de un futuro más lejano que se plantea como la meta final de todo el proceso” (p. 261). Orientar en el proceso de transición, tal como apunta Corominas e Isus (1998) es una tarea integral, donde se toman en cuenta todas las facetas de la persona. Consiste en mediar (más que ayudar o aconsejar) y poner en contacto aquellos aspectos personales con la nueva situación. De esta manera, mediante la capacitación de las personas, se promueve que tomen decisiones más adecuadas. En definitiva, cada transición es una oportunidad para ajustarse a una nueva situación teniendo en cuenta el proyecto de vida y su tendencia a la autorrealización.

1.3 Dimensiones de la orientación profesional

Según apunta Sánchez (2017), las dimensiones en la intervención orientadora son las siguientes: el autoconocimiento, el conocimiento del mundo laboral, la habilidad para tomar decisiones y la planificación y desarrollo del proyecto vital profesional. Estas dimensiones se trabajarían teniendo en cuenta las competencias emocionales que hagan posible el bienestar de la persona.

El presente trabajo está centrado en una propuesta de intervención que desarrolla el autoconcepto musical del alumnado de los conservatorios profesionales de música. Por este motivo, solamente desarrollaré la dimensión del autoconocimiento.

- **Autoconocimiento:**

La elección vocacional está profundamente relacionada con la motivación, la cual se manifiesta a través de las preferencias por determinadas actividades. Estas inclinaciones pueden variar a lo largo de las distintas etapas de la vida, especialmente,

como hemos mencionado antes, en momentos de transición como el paso de la adolescencia a la juventud. Es por esto que es esencial llevar a cabo un proceso de exploración personal, formativa y vocacional, que incluya la evaluación de actitudes, expectativas, valores y aspiraciones vinculadas al mundo del trabajo (Grañeras y Parras, 2009).

La intervención orientadora en esta dimensión proporciona un espacio y herramientas para la reflexión sobre los propios aspectos personales y así mejorar el conocimiento de uno/a mismo/a, estimular y mejorar sus potencialidades. Así, cuando la persona tiene una visión más clara de sí misma, podrá ser capaz de conocer el proyecto de futuro más adecuado a sus capacidades y habilidades (Dávila, 2021). Según Álvarez González y Bisquerra (2012), Para que exista una verdadera sintonía entre la capacidad y la vocación, es fundamental que la persona logre identificar tanto sus talentos como sus intereses. Esto implica desarrollar una conciencia plena de sus propias características: sus aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, destrezas, autoconcepto, autoestima, grado de madurez vocacional y personal, historial académico, estilo de vida, experiencias educativas y laborales previas, valores, actitudes, intereses, nivel de aspiraciones y nivel de motivación. En definitiva, el alumnado necesita conocerse a sí mismo en profundidad para poder trazar un camino vital coherente con su identidad y potencial.

1.4 Las enseñanzas profesionales de música

La finalidad principal de los conservatorios es formar a futuros músicos en diferentes áreas, de manera integral, aportando además vivencias culturales que amplíen su visión sobre las diferentes profesiones de este mundo laboral, incrementando así sus perspectivas profesionales (Dávila, 2021). En los siguientes apartados se presenta un resumen de la normativa vigente tanto de las enseñanzas musicales como de las enseñanzas de música profesionales en la Comunidad Foral de Navarra.

1.4.1 Normativa

Actualmente, las enseñanzas profesionales de música están reguladas principalmente por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y por el Real Decreto 1677/2006 que fija los aspectos básicos del currículo. De igual forma, cada comunidad autónoma tiene su normativa específica.

La normativa estatal ha experimentado una gran evolución a lo largo de las últimas décadas. Con la llegada de la LOGSE la música se incluyó en el sistema educativo a través de las enseñanzas de régimen especial (no obligatorias) que incluían a su vez las enseñanzas de arte dramático, música, artes plásticas e idiomas. A partir de esta normativa, que modificaba la legislación de 1966 que regulaba los conservatorios, se dividieron las enseñanzas de música en tres grados: elemental (4 cursos), medio (6 cursos, distribuidos en 3 ciclos de 2 cursos) y el grado superior.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) introduce varias modificaciones, entre ellas, que el grado medio pasa a denominarse grado profesional, lo que supuso también que los centros se denominaran conservatorios profesionales de música. Por otro lado, en cuanto a las titulaciones, con el grado elemental se obtiene una certificación de estudios, con el grado profesional el título de bachillerato musical y con el grado superior una titulación equivalente a una licenciatura (Querol, 2017). Las normativas posteriores, tanto la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa y la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 por la que se Modifica la Ley de Orgánica de Educación, no han introducido cambios significativos a nivel de las enseñanzas musicales, pero sí que ha afectado a las titulaciones. Actualmente, en base a esta normativa, podrán obtener el título de Bachiller en la modalidad de artes el alumnado que curse las enseñanzas profesionales de música y las asignaturas comunes del bachillerato, y el título profesional de música en el instrumento correspondiente para el alumnado que realice sus estudios en los conservatorios profesionales de música.

A nivel autonómico, la normativa que regula los Conservatorios Profesionales de Música en Navarra se encuentra principalmente en el DF 21/2007 que establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y por otro lado, las diferentes Órdenes Forales que establecen la estructura de estudios, convalidación, horarios, acceso, evaluación y asignaturas optativas en los Conservatorios Profesionales de Música.

1.4.2 Objetivos educativos y plan de estudios

Partiendo de la normativa antes mencionada, el artículo 45.1 del capítulo VI de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (referido a las enseñanzas artísticas), concretado por el RD 1577/2006 (sobre el currículo de las enseñanzas profesionales de música) y el DF 21/2007 (currículo establecido en Navarra) establece que “las enseñanzas profesionales de música tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”. Dichos Real Decreto y Decreto Foral añaden además que “la finalidad de las enseñanzas profesionales de música se ordena en tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores” (RD 1577/2006 y DF 21/2007). Por otro lado, es necesario subrayar lo que menciona la normativa respecto a la importancia de la formación integral del músico “el currículo no puede limitarse al dominio práctico de las diferentes técnicas instrumentales, sino que debe incluir también otros aspectos inherentes al hecho musical” (DF 21/2007).

Así pues, como se ha mencionado anteriormente, las enseñanzas profesionales de música tienen una duración de 6 años, divididos en tres ciclos de dos cursos cada uno. Además de la asignatura principal de instrumento, se imparten otras asignaturas que persiguen la formación integral del músico, cuyos tiempos lectivos son variables dependiendo del curso, desde 5 horas semanales (1º curso), hasta 9 horas (6º curso). De esta manera, tomando como referencia el plan de estudios del Conservatorio Profesional de Navarra (ver anexo II) podemos encontrar asignaturas comunes a todas las especialidades (armonía, historia de la música y lenguaje musical), asignaturas propias de las especialidades (acompañamiento, coro, conjunto, idiomas aplicados al canto, música de cámara, orquesta/banda y piano complementario) y asignaturas optativas (coro, fundamentos de composición, historia del arte, introducción al jazz, nuevas tecnologías aplicadas a la música y taller de música antigua).

1.4.3 Principales retos del alumnado en los Conservatorios Profesionales de Música

Para situarnos en el contexto, es necesario tener en cuenta los retos a los que se enfrenta el alumnado de las enseñanzas de música profesionales. Por un lado, en cuanto a la edad, normalmente son estudiantes que abarcan edades entre los 12 y los 18 años, lo cual normalmente coincide con sus estudios de la ESO y Bachillerato. Así pues, una de

las principales dificultades que se encuentran es el tiempo y esfuerzo de dedicación debido a la alta carga lectiva y la incompatibilidad de horarios. Por otro lado, son estudiantes que responden a un perfil de alumnado muy vocacional, donde mantener la motivación es esencial para ir superando cada uno de los niveles con éxito. De hecho, solamente una pequeña parte de los alumnos y alumnas que empiezan sus estudios musicales consiguen finalizar el ciclo completo de estudios (Blanco-Novoa, 2021).

El abandono escolar es uno de los grandes problemas de los conservatorios y entre los motivos, se encuentra la ansiedad escénica. Según Dalia (2004) el 20% de los estudiantes de música abandona los estudios por este motivo. La ansiedad en la interpretación musical es uno de los factores de malestar más presentes tanto en estudiantes como en músicos profesionales o aficionados. Esto se hace más notable en personas con predisposición a experimentar ansiedad, sobre todo en conciertos y situaciones de evaluación o competición (Zubeldia, M., Díaz, M. y Goñi, E, 2018). Por otro lado, tal como afirma Evans, las decisiones de abandonar el aprendizaje de un instrumento se produce muchas veces por la falta de sentimientos de autonomía, consideración de baja competencia musical y poco afinidad hacia la actividad (2013). Por último, Ponce de León y Lago (2009) añaden además que el alto porcentaje de abandonos a lo largo de los estudios profesionales de música puede ser debido al desconocimiento del alumnado sobre las posibilidades profesionales vinculadas a la música, unida a una falta de oportunidades de reflexión sobre sus propias preferencias a la hora de elegir su papel como músico en un futuro profesional.

1.5 La orientación profesional de los conservatorios

1.5.1 Normativa general sobre orientación a nivel estatal y en Navarra

Según se establece en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), la orientación educativa y profesional es clave para lograr una formación personalizada e integral, favoreciendo la calidad educativa (Art. 1 y 2). Así, las administraciones deben garantizar el acceso a la orientación en el aprendizaje a lo largo de la vida (Art. 5) y promover la tutoría y la orientación como pilares fundamentales en la etapa educativa (Art. 26.4). El profesorado debe colaborar en el proceso de orientación (Art. 91) y se deben proporcionar recursos especializados para su desarrollo (Art. 157). Posteriormente, la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la LOE, refuerza la prioridad de la orientación. Sin

embargo, pese a la cantidad de leyes referidas a la orientación, no existe ninguna que haya sido redactada exclusivamente para las enseñanzas musicales.

La normativa actual referente a la orientación académica y profesional en la Comunidad Foral de Navarra no hace mención específica sobre la Orientación Profesional en los Conservatorios. Aún así, de manera general, según establece el preámbulo del DF 66/2010 de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, en todas las etapas, la orientación educativa prestará especial atención a la participación en los diversos planes de los centros, entre ellos, el Plan de Orientación Académica y Profesional, para contribuir a que el alumnado adquiera las competencias básicas de la etapa, desarrolle hábitos y estrategias para aprender a aprender, habilidades sociales y afectivas y sea capaz de planificar, regular y tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional de forma autónoma y responsable.

De esta manera, los profesionales de la orientación prestan asesoramiento individualizado sobre los aspectos académicos y profesionales y ayudan al alumnado a ser agente activo de su propio proceso de orientación, así como a sus familias.

1.5.2 Estado actual de la orientación en los conservatorios profesionales de España

Óscar Dávila (2021) en su tesis doctoral acerca de la orientación profesional en los conservatorios profesionales de música de Pontevedra, hace una revisión hasta la fecha (2021) sobre el estado de la orientación en este campo en España. Tal como se ha mencionado anteriormente, no existe ninguna normativa estatal que regule la orientación en las enseñanzas profesionales de música. Así pues, en la mayoría de las comunidades autónomas es el profesorado y/o tutor/a de instrumento quien ejerce la función orientadora. El autor apunta que son dos comunidades autónomas, Andalucía y Madrid las únicas que han incorporado los departamentos de orientación a los conservatorios profesionales de música (Dávila, 2021). Sin embargo, actualmente, tanto en La Rioja como en la Comunidad Foral de Navarra (desde septiembre de 2024) se cuenta con un orientador/a perteneciente al cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa.

Por otro lado, es necesario destacar que durante las últimas décadas las publicaciones e investigaciones en el campo de la orientación académica y profesional en los conservatorios de música en España han ido creciendo. Si bien es una cuestión aún poco conocida, los últimos trabajos publicados en este ámbito reflejan la necesidad de contar una orientación de calidad durante la formación como músicos. En este sentido, las investigaciones en el contexto de los conservatorios de música entorno a la psicología de la música, interpretación musical, el miedo escénico y desarrollo emocional han ido en progreso, considerando la necesidad de incorporar contenidos en el currículo y asesoramiento psicopedagógico con la ayuda de profesionales de la psicología y la pedagogía (Fernández-Morante et al., 2021).

Tal como apunta Dávila (2021), diversos autores han reclamado la necesidad de contar con un servicio de orientación en los conservatorios. Manchado (1997) señalaba la necesidad de contar con profesionales del ámbito de la psicopedagogía formados por músicos, pedagogos y psicólogos para asesorar y resolver los problemas de la comunidad educativa y mejorar la orientación profesional en los conservatorios de música. Otros autores también han señalado la necesidad de crear un departamento de orientación en los conservatorios de música (Álvarez González, 2008; Ordoñez, 2013; Zarzo, 2014; Polanco 2015; Tornero y Villagar, 2014; Querol, 2017).

Dávila (2021) recoge en su tesis las investigaciones más relevantes en este campo. Lago y Ponce de León (2012) publicaron un trabajo sobre los conservatorios de la Comunidad de Madrid, resaltando las carencias en torno a la orientación profesional. Asimismo realizaron otras investigaciones, entre ellas, un análisis comparativo sobre los servicios de orientación en España y otros países (2014) así como el uso de las TIC como herramientas en la orientación profesional en el campo de la música (Ponce de León, 2009).

En esta línea, Bellver (2017) publicó una investigación sobre la orientación profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música que fue realizada a través de una encuesta a 95 profesores de 15 de las 17 comunidades autónomas. Entre los resultados, se observaron grandes diferencias entre las diferentes comunidades así como la necesidad de implantar una asignatura optativa de orientación dentro del currículo. Como dato significativo, esta autora concluye que la incorporación de orientadores de la

rama de psicología y pedagogía en los conservatorios de la Comunidad de Madrid no está teniendo los resultados satisfactorios que se podría esperar (Bellver, 2017).

Por otro lado, en el trabajo de tesis que presenta Querol (2017) acerca del liderazgo en los conservatorios, hace varias propuestas de mejora que incluyen la creación de la figura del orientador y el aumento de actividades extracurriculares vinculadas a la orientación, así como crear conciencia en el profesorado para que entienda la importancia de la orientación, dotarlo de más formación e incluirlo dentro del currículo.

Más allá de la creación de la figura del orientador/a o la inclusión de departamentos de orientación, existen diferentes iniciativas, como por ejemplo, la implantación de materias optativas como la música en el mundo profesional en el Conservatorio Profesional “Arturo Soria” de Madrid, la creación del programa de orientación profesional “Ilumina tu Futuro Profesional” (Dávila (2021) y el el Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) en la Comunidad Valenciana entre otros. Por otro lado, hay que subrayar la labor que están haciendo desde la Asociación Española de Psicología de la Música (AEPMIM) para difundir el conocimiento científico y académico de todo lo relacionado con la psicología de la música a través de charlas, publicaciones y cursos de formación. Entre sus programas, se encuentra el proyecto “Conservatorios Saludables” que lleva profesionales de la psicología a los conservatorios y escuelas de música españoles para mejorar la salud mental y el bienestar psicológico del alumnado.

1.6 Autoconcepto y autoconcepto musical

En este apartado se desarrollará más profundamente el objeto de estudio de este trabajo, esto es, el autoconcepto, y más concretamente, el autoconcepto musical como eje vertebrador del programa de intervención que se presenta.

Como se ha explicado en el apartado centrado en la orientación profesional y académica, una de las dimensiones principales en la intervención orientadora es el autoconocimiento, es decir, ayudar al alumnado a que desarrolle un conocimiento profundo de sí mismo para que le permita construir un proyecto de vida acorde con su identidad personal y su potencial de desarrollo. Así pues, el autoconocimiento y el

autoconcepto están estrechamente relacionados, mientras el primero hace referencia al proceso, el segundo sería el resultado de la recopilación de esa información, manifestándose en la imagen que la persona tiene de sí misma (Burns, 1979).

1.6.1 Autoconcepto

El autoconcepto y sus diferentes teorías han ido evolucionando a lo largo de la historia. Shavelson et al. (1976) establecieron un modelo jerárquico y multidimensional en el que dividían el autoconcepto general en autoconcepto académico y no académico. Según estos autores, el autoconcepto es “ la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante” (Shavelson et al., 1976). Esta percepción se va desarrollando a través del tiempo (Esnaola, 2005) y está directamente relacionado con su entorno, el cual determinará cómo se percibe a sí mismo/a y será esencial para su equilibrio y bienestar psicológico. De esta manera, el autoconcepto interfiere en el desarrollo personal del individuo a través de la interrelación de aspectos personales, sociales y profesionales (Blanco-Novoa, 2021).

Durante la adolescencia el autoconcepto recoge las percepciones que tenemos de nosotros mismos (tanto a nivel general, como para diversas áreas específicas), que surgen de la autoobservación y la autorreflexión, pero también de las valoraciones que los demás realizan de nosotros/as (Moreno, A. y Del Barrio, C. 2000). En esta línea, el autoconcepto académico es un factor esencial a considerar en esta etapa de la vida. Tal como apuntan Goñi y Fernández (2007), la conducta escolar está bajo la influencia de la percepción que el alumno tiene de sí mismo y más concretamente sobre su propia competencia académica. Asimismo está íntimamente relacionado con la motivación, siendo ambos los responsables directos en el éxito o fracaso académico (Blanco-Novoa et al. 2019).

1.6.2 Autoconcepto musical

El número de trabajos que relacionan el autoconcepto con las distintas artes y más concretamente con la música, se han multiplicado en las últimas décadas (Zubeldia M., Díaz, M. y Goñi, E., 2015). Autores como Vispoel (1995) integran el autoconcepto artístico dentro del modelo propuesto por Shavelson et al. (1976), añadiéndolo como un subdominio independiente al autoconcepto académico, aunque muy relacionado con él,

al que denomina autoconcepto artístico y que abarcaría las habilidades para el arte dramático, artes plásticas, artes visuales o habilidades musicales.

Así pues, el autoconcepto musical se refiere a la percepción que una persona tiene sobre sí misma como músico/a. Este constructo se forma a través de múltiples factores: experiencias formativas, feedback del profesorado, ambiente motivacional, logros, comparaciones sociales, entre otros (Blanco-Novoa et al., 2021; Zubeldia et al., 2018). La percepción que tiene una persona sobre sus capacidades para afrontar una actividad musical influye directamente en su autoconcepto, lo que a su vez condiciona su desarrollo. Así, cuando la experiencia resulta positiva, aumenta su confianza y mejora su rendimiento (Bandura, 1993). De esta manera, frente a una actividad musical, la confianza que tenga el individuo en sus propias capacidades será clave para determinar si decide continuar o desistir. Las vivencias positivas durante clases, ensayos o conciertos contribuyen a fortalecer su seguridad personal (Blanco-Novoa, 2021).

Son varias las escalas que se han creado para medir el autoconcepto musical. Entre ellos, Vispoel (1993) elaboró el Music Self-Perception Inventory (MUSPI), que evalúa el autoconcepto musical desde una concepción multidimensional y jerarquizada. Está compuesto por 84 ítems centrados en habilidades musicales, las cuales abarcan áreas generales y específicas: incluye una subescala que mide la percepción del autoconcepto global y seis subescalas que evalúan la percepción de habilidades musicales más específicas, tales como tocar un instrumento o componer (Morin et al., 2016). Miren Zubeldia (2014) adaptó posteriormente este cuestionario a nuestro entorno cultural, creando el CAMU (Cuestionario de Autoconcepto Musical). Esta autora a su vez realizó una tesis doctoral sobre autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado del conservatorio. Por otro lado, Granda et al. (2012) diseñaron otro cuestionario, el AMAC (Autoconcepto Musical en el Alumnado de Conservatorio). Se compone de 21 ítems que se corresponden a 5 factores: autoconcepto general y musical competencia musical, habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física. Según Blanco Novoa (2021), con este instrumento se pretende prevenir y/o intervenir en el alumnado de conservatorio que presenta una autoestima musical baja.

1.7 Relación entre autoconcepto musical, motivación, rendimiento y bienestar

El autoconcepto y la motivación están estrechamente relacionados y a su vez, directamente vinculados en los procesos de aprendizaje. Así pues, en el marco de las enseñanzas musicales, Susana Blanco Novoa (2021) en su tesis doctoral analiza la motivación, el clima motivacional y el autoconcepto musical en estudiantes de enseñanzas superiores de música, concluyendo que motivación y autocepto musical están íntimamente relacionados, siendo ambos responsables directos en el éxito o fracaso académico (Blanco Novoa, 2021). En la misma línea, Austin (1990) sostiene que el autoconcepto es responsable directo en la implicación y las actividades musicales. De esta manera, las experiencias musicales dentro del entorno académico serán fundamentales en la formación del autoconcepto musical del alumnado, en su rendimiento académico, en su futuro profesional y en la motivación hacia el desempeño musical (Austin 1990; Ruismäki y Tereska 2006.)

Diversos autores sostienen que existe una relación significativa entre un autoconcepto musical positivo y un alto nivel de motivación intrínseca, mayor rendimiento académico y un mejor estado emocional (Campayo & Cabedo, 2014; Blanco Novoa & Hernández Dionis, 2023). El autoconcepto musical incide en la toma de decisiones vocacionales, especialmente en etapas clave como el paso del grado profesional al superior (Polanco, 2013).

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Este trabajo tiene como objetivo principal presentar una propuesta de intervención desde la orientación profesional para el desarrollo del autoconcepto musical en el alumnado de los Conservatorios Profesionales de Música, para fomentar la motivación, el rendimiento académico, la toma de decisiones y la salud emocional de los y las estudiantes.

2.2 Objetivos específicos

OE1 Analizar el estado actual de la orientación profesional en los Conservatorios Profesionales de Música en España.

OE2 Describir el autoconcepto musical e identificar los factores que influyen en su construcción.

OE3 Determinar cómo se relaciona el autoconcepto musical con la motivación, toma de decisiones, rendimiento y bienestar emocional del alumnado.

OE4 Diseñar una propuesta de intervención educativa desde la orientación profesional para desarrollar el autoconcepto musical.

3 METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca en una metodología de carácter descriptivo–propositivo. Por un lado, tiene un carácter descriptivo, al analizar el estado actual de la orientación profesional en los conservatorios profesionales de música, los principales retos a los que se enfrenta su alumnado y el autoconcepto musical y su relación con la motivación, rendimiento y bienestar emocional. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica de estas áreas, mediante la consulta de diferentes fuentes científicas y normativas.

Por otro lado, el trabajo posee un carácter propositivo o proyectivo ya que a partir de la fundamentación teórica expuesta, se diseña un programa de intervención orientado al desarrollo de la dimensión del autoconocimiento y más concretamente del autoconcepto musical en el alumnado de conservatorios profesionales de música. Aunque esta propuesta de intervención no se aplica en la práctica dentro del marco de este TFM, se plantea como un modelo de actuación viable.

4 DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

4.1 Justificación

El Conservatorio Profesional de Música de Navarra tiene como misión ofrecer una formación artística de calidad que permita al alumnado adquirir las competencias

necesarias para su desarrollo como futuros profesionales de la música. En coherencia con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), y en el Decreto Foral 21/2007, tiene como finalidad garantizar una formación artística de calidad que atienda a la preparación integral del alumnado y que contemple, además de la adquisición de competencias técnicas e interpretativas, el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Dichos Real Decreto y Decreto Foral añaden además que “la finalidad de las enseñanzas profesionales de música se ordena en tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores” (RD 1577/2006 y DF 21/2007).

El Conservatorio cuenta desde el pasado curso 2024-2025 con una orientadora perteneciente al cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa con una jornada de 4 horas semanales. Durante este curso, ha prestado asesoramiento individualizado sobre aspectos académicos y profesionales tanto al alumnado como a sus familias, así como ha realizado labores de formación al profesorado para la atención a la diversidad. En este sentido, el centro ha sido pionero y ha abierto nuevos caminos al incorporar esta figura a la plantilla. Hasta ahora, la función orientadora, tal como se recoge en la normativa, ha recaído en los tutores y tutoras de instrumento, quienes muchas veces, no cuentan con el tiempo, la formación ni con las herramientas necesarias para atender de manera integral las necesidades del alumnado.

Dentro de las labores de los y las profesionales de la orientación, se sitúa la orientación profesional (o académico-profesional) en la cual se trabajan diferentes dimensiones: el autoconocimiento, el conocimiento del mundo laboral, la habilidad para tomar decisiones y la planificación y desarrollo del proyecto vital profesional. En este camino para lograr un servicio de orientación más sistemático y enfocado a las enseñanzas musicales, se presenta este proyecto de intervención enmarcado en la dimensión del autoconocimiento, dirigido al alumnado de 3º curso para el desarrollo del autoconcepto musical y así mejorar su motivación, rendimiento y bienestar emocional. Este programa se situaría en el punto medio de su recorrido en el Conservatorio y se plantea como un punto de partida para en los siguientes cursos trabajar las siguientes áreas dentro de la orientación profesional.

En este contexto, la adolescencia (etapa en la que se encuentra el alumnado de tercer curso de enseñanzas profesionales) constituye un momento vital de especial

trascendencia. Se trata de una fase caracterizada por la búsqueda de identidad personal y social, así como por la necesidad de construir un proyecto vital y vocacional coherente con las capacidades y aspiraciones individuales. Por ello, la orientación profesional en este nivel no debe reducirse a la mera transmisión de información sobre itinerarios formativos, sino que ha de promover procesos de autoconocimiento, reflexión y toma de decisiones ajustadas a la realidad personal y contextual de cada estudiante.

En este marco, el autoconcepto musical se configura como un eje vertebrador de la intervención. Definido como la percepción que una persona tiene de sí misma en su rol de músico, este constructo se conforma a partir de la interacción de múltiples factores, tales como la experiencia formativa, el feedback del profesorado, el ambiente motivacional y los logros alcanzados (Vispoel, 1995; Blanco-Novoa et al., 2021). Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la relación directa entre el autoconcepto musical, la motivación, el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado de conservatorio (Austin, 1990; Zubeldia, 2015; Blanco Novoa & Hernández Dionis, 2023). De este modo, un autoconcepto musical positivo contribuye a consolidar trayectorias académicas y profesionales sostenibles, mientras que un autoconcepto negativo se asocia con desmotivación, ansiedad escénica y abandono escolar (Dalia, 2004; Evans, 2013).

El alumnado de los conservatorios profesionales afronta, además, una serie de retos específicos: la elevada carga académica y horaria, la coexistencia de estudios generales y musicales, la presión asociada a la interpretación pública y la incertidumbre respecto a las salidas profesionales (Blanco-Novoa, 2021). Estas circunstancias justifican la necesidad de desarrollar programas de orientación que integren tanto la dimensión personal como la vocacional y profesional.

De esta manera, el presente proyecto de intervención se justifica en varios planos:

- Personal y emocional: proporcionar al alumnado herramientas para fortalecer su identidad musical, mejorar su autoestima y afrontar de manera adecuada la ansiedad escénica y otros factores de riesgo.
- Académico: favorecer la motivación y la autopercepción de competencia, reduciendo así la probabilidad de abandono y mejorando el rendimiento global.

- Vocacional y profesional: acompañar al alumnado en la toma de decisiones coherentes y fundamentadas, ampliando el conocimiento sobre las posibilidades que ofrece el mundo laboral vinculado a la música.

En definitiva, este proyecto de intervención responde a la necesidad de articular la formación musical con el desarrollo personal, emocional y vocacional del alumnado, favoreciendo la construcción de un autoconcepto musical positivo que permita un desempeño académico y artístico satisfactorio, así como una transición vocacional más consciente y ajustada. Su carácter innovador radica en situar el autoconcepto musical como eje de la orientación profesional, dando respuesta a las demandas actuales de la educación musical y con el objetivo de promover una formación integral del alumnado.

4.2 Contextualización del centro educativo

Tal como se describe en el Proyecto Educativo del Centro del curso 2024-2025, el Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” es el único centro público de enseñanza reglada dependiente del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra que imparte las Enseñanzas Profesionales de Música (EPM) al amparo del artículo 48.2 de la Ley Orgánica 2/2006, lo que comúnmente se denomina como Plan LOE. Actualmente desarrolla su actividad bajo este plan de estudios, sin coexistir con planes anteriores, y la LOMCE (2013) no ha supuesto variaciones sustanciales en su estructura. El centro se ubica desde el curso 2011/2012 en la Ciudad de la Música de Pamplona, donde comparte instalaciones con el Conservatorio Superior de Música de Navarra, disponiendo de recursos como la Biblioteca y el Auditorio “Fernando Remacha”, así como salas de cámara que permiten una intensa programación de conciertos y audiciones.

En la actualidad ofrece un total de 25 especialidades instrumentales, que abarcan desde la música clásica y antigua hasta la incorporación de instrumentos de música moderna. La asignatura de instrumento constituye el eje vertebrador del plan de estudios, completado con asignaturas comunes, específicas y optativas, lo que configura una formación integral. En el curso 2024/202 el centro cuenta con 529 estudiantes y 81 docentes (incluyendo la orientadora), organizados en ratios que varían según la especialidad y la materia.

La diversidad de agrupaciones instrumentales (orquestas, bandas, ensembles y coros) y la oferta de actividades formativas complementarias otorgan al Conservatorio un papel central en la vida musical de Navarra, al tiempo que plantean retos de organización y conciliación académica, ya que el alumnado cursa simultáneamente la ESO o el Bachillerato, en muchos casos procedente de distintas localidades de la Comunidad Foral.

4.3 Objetivos generales y específicos

4.3.1 Objetivo general

Desarrollar el autoconcepto musical en el alumnado de 3º curso de Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música de Navarra, desde la perspectiva de la orientación profesional, con el fin de favorecer su motivación, mejorar el rendimiento académico y artístico, fortalecer su bienestar emocional.

4.3.2 Objetivos específicos

OE1: Conocer qué es el autoconcepto musical y comprender los procesos implicados en su construcción.

OE2: Favorecer la reflexión sobre cómo se perciben como músicos y los factores que influyen en dicha percepción.

OE3: Identificar sus propias capacidades, logros, intereses y aspiraciones.

OE4: Ofrecer herramientas de gestión emocional que permitan afrontar con mayor seguridad y confianza situaciones de ansiedad escénica, evaluación o rendimiento musical.

OE5: Fomentar hábitos de estudio y estrategias de autorregulación.

OE6: Promover una autoimagen musical positiva que refuerce la autoestima, la motivación intrínseca y su percepción de competencia en la interpretación musical.

OE7: Impulsar el trabajo cooperativo y grupal, promoviendo dinámicas de apoyo mutuo que favorezca un autoconcepto musical más positivo.

OE8: Concienciar al profesorado y a las familias sobre la influencia que ejercen en la construcción del autocepto musical del alumnado.

4.4 Destinatarios

Este programa de intervención está destinado al alumnado de 3º curso de enseñanzas profesionales de música del Conservatorio Profesional de Navarra, de todas las especialidades. Tiene carácter optativo, ya que no se contempla dentro del plan de estudios. Por este motivo, se crearán dos grupos diferentes (de máximo 20 participantes). A su vez, este programa contempla la participación tanto de los y las docentes como las familias.

Los criterios que se tendrán en cuenta para la participación en el programa son:

- Ser alumno/a del Conservatorio Profesional de Navarra.
- Estar cursando 3º curso.
- El consentimiento para la participación en el programa firmado por sus padres o tutores legales.

4.1 Contenidos

- Autoconcepto general y autoconcepto académico.
- Autoconcepto musical. Factores de construcción: experiencia formativa, feedback de profesorado, ambiente motivacional.
- Identidad musical y autopercepción. Influencias del profesorado y entorno.
- Fortalezas y áreas de mejora. Motivación. Metas personales.
- Ansiedad escénica. El error en la ejecución musical. Estrategias de afrontamiento: entrenamiento de la atención, el diálogo interno y técnicas de relajación.
- Autorregulación emocional.
- Planificación del estudio y organización del tiempo. El estudio eficiente.
- Autoestima y motivación. Percepción de competencia y refuerzo positivo.
- El rol del profesorado en la construcción del autoconcepto musical del alumnado.
- El papel de la familia en la educación musical de sus hijos/as.

4.2 Fases del programa:

1. Fase de difusión: Se desarrollará al inicio del segundo trimestre y estará destinada por un lado, a las familias del alumnado del conservatorio y por otro, al equipo

docente. Consistirá en una sesión informativa en la que se presentará la temática del programa, su relevancia y el impacto esperado en el alumnado.

2. Diagnóstico y toma de conciencia: Esta fase tiene como finalidad que el alumnado adquiera conciencia de qué es el autoconcepto musical, cómo se construye y cuáles son los factores que lo influyen. En este bloque se utilizará el Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU-28) (Zubeldia, Díaz y Goñi, 2014) como instrumento de diagnóstico principal.
3. Desarrollo del autoconcepto musical: El eje central del programa busca dotar al alumnado de herramientas prácticas para reconocer y potenciar sus capacidades, gestionar sus emociones en situaciones de interpretación y desarrollar hábitos de estudio. Esta fase se caracteriza por la combinación de dinámicas reflexivas, actividades prácticas con el instrumento y experiencias de apoyo grupal.
4. Síntesis y cierre: La última fase persigue consolidar los aprendizajes y valorar la evolución del alumnado. Se volverá a aplicar el cuestionario CAMU-28 para comparar resultados con el inicio del programa. Asimismo, se pasará un cuestionario al profesorado para que valoren el programa.

4.3 Actividades

Las actividades se realizarán siguiendo la siguiente estructura:

- Introducción: explicación de la actividad y los objetivos. (5-10 minutos).
- Desarrollo de la actividad: cuerpo de la actividad y principal(es) tarea(s) (30-40 minutos).
- Cierre: Puesta en común, reflexiones finales

La siguiente tabla recoge la planificación de las 12 sesiones del programa de intervención, incluyendo el número de sesión, la duración estimada, el título y la fecha correspondiente, a partir del 12 de enero de 2026, con frecuencia semanal.

Nº Sesión	Duración	Título de la sesión	Fecha
1	60 min.	Sesión con familias	12/01/2026
2	60 min.	Sesión con profesorado	19/01/2026
3	60 min.	Sesión 1: Presentación y diagnóstico inicial	26/01/2026
4	60 min.	Sesión 2: Autoconcepto musical y factores de construcción	02/02/2026
5	60 min.	Sesión 3: Identidad musical y autopercepción	09/02/2026
6	60 min.	Sesión 4: Taller de fortalezas personales	16/02/2026
7	60 min.	Sesión 5: Minfulness y diálogo interno consciente	23/02/2026
8	60 min.	Sesión 6: Mindfulness y diálogo interno positivo	02/03/2026
9	60 min.	Sesión 7: Planificación del tiempo y organización del estudio	09/03/2026
10	60 min.	Sesión 8: Autoestima y motivación	16/03/2026
11	60 min.	Sesión 9: Mi música como regalo	23/03/2026
12	60 min.	Sesión 10: Evaluación final y cierre	30/03/2026

4.3.1 Descripción de las actividades

Sesión 0: Reunión con las familias.

Duración: 1 hora.

Objetivos: Informar y sensibilizar a las familias sobre el proyecto de intervención, su importancia en el desarrollo del autoconcepto musical y el papel que desempeñan como agentes educativos.

Contenidos:

- Introducción al programa de intervención.
- Concepto de autoconcepto musical y factores de construcción.

- Relevancia de la influencia familiar en la motivación, autoestima y rendimiento del alumnado.

- Papel de las familias como apoyo y acompañamiento.

Descripción:

Introducción

Duración: 10 minutos.

Se realiza una reunión informativa con las familias de los y las estudiantes participantes. El orientador/a del centro se presenta, expone el proyecto y se entrega un díptico o folleto explicativo con los objetivos, fases y calendario del programa.

Desarrollo de la actividad

Duración: 40 minutos.

La exposición comenzará enmarcando el programa dentro de la orientación profesional en el ámbito de los conservatorios, explicando las dimensiones de la intervención orientadora y dentro de esta, la importancia del autoconocimiento para construir un proyecto de vida acorde con su identidad personal y su potencial de desarrollo. A continuación se expondrán los puntos claves del programa y se profundizará en el eje del trabajo de intervención, el autoconcepto musical. ¿Qué es? ¿Cómo se construye? ¿Cómo se relaciona con la motivación, el rendimiento y el bienestar emocional?

El segundo bloque se enfocará en el papel que tienen las familias en la educación musical de sus hijos/as, la influencia que pueden tener en su motivación y rendimiento y cómo pueden acompañarles en ese proceso.

Cierre

Duración: 5 minutos.

Espacio de preguntas y reflexión compartida sobre las expectativas y preocupaciones de las familias.

Sesión 0.1 : Presentación y sensibilización del equipo docente

Duración: 1 hora (durante el claustro)

Objetivos: Concienciar al profesorado sobre su papel en la construcción del autoconcepto musical del alumnado y favorecer la coherencia educativa entre la intervención y la práctica docente cotidiana.

Contenidos:

- El autoconcepto musical: definición y relevancia en la motivación y el rendimiento.
- Factores docentes que influyen en la autoimagen del alumnado: feedback, clima motivacional, estilos de enseñanza.
- Estrategias para reforzar la autoestima y la motivación en el aula.
- Coordinación entre el proyecto de intervención y la práctica diaria.

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

Presentación del proyecto a cargo del orientador/a del centro y cómo se encuadra dentro del trabajo de orientación profesional en el ámbito de los Conservatorios. Se entrega igualmente un díptico o folleto explicativo con los objetivos, fases y calendario del programa.

Desarrollo de la actividad

Duración: 50 minutos.

Se comenzará haciendo una exposición sobre el autoconcepto musical y su marco teórico. Al estar tratando con docentes que a su vez han sido estudiantes del conservatorio y han recibido una educación formal musical, se plantarán dinámicas que fomenten la reflexión y les permita conectar con su historia personal a nivel académico y como músicos. Se llevarán a cabo dos actividades principales:

1. Taller de reflexión: Por grupos, se debatirá y se responderán a las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha ido creando mi autoconcepto musical? ¿Qué factores han influido? ¿Cómo me afectaba el feedback del profesorado? A continuación, estas ideas se pondrán en común.
2. Debate sobre buenas prácticas docentes y cómo podemos apoyar al proyecto en nuestra práctica diaria.

Cierre

Duración: 5 minutos.

Reflexiones finales y puesta en común de dudas y preguntas.

Sesión 1 : Presentación y diagnóstico inicial

Duración: 1 hora

Objetivos: OE1: Conocer qué es el autoconcepto musical y cómo se construye. Realizar el Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU-28) (Zubeldia, 2014) (ver anexo III)

Contenidos:

- Autoconcepto general y académico.
- Autoconcepto musical: definición y dimensiones.
- Factores de construcción (experiencias previas, feedback, ambiente motivacional).

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

El orientador/a explica los objetivos generales y la dinámica del programa. Se explica la importancia del autoconcepto musical para la motivación, el rendimiento y el bienestar y se plantea la pregunta motivadora inicial: “¿Qué significa para ti ser músico/a?”.

Desarrollo de la actividad

Duración: 45 minutos

Se expone brevemente qué es el autoconcepto musical, mediante ejemplos sencillos. Se explican también las diferencias entre autoconcepto general, académico y musical. A continuación se aplica individualmente el Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU-28) (Zubeldia, Díaz y Goñi, 2014).

Se propone una dinámica, “El espejo musical”: Cada estudiante escribe en una tarjeta tres frases que representen cómo se percibe como músico (ej.: “Soy bueno en...”, “Me cuesta...”, “Disfruto cuando...”). En grupos de 4, comparten sus tarjetas de manera

voluntaria. Por último se realiza una puesta en común guiada por el orientador/a, identificando similitudes y diferencias en las percepciones.

Cierre

Duración: 10 minutos.

Se hace una breve recapitulación de la sesión. Además, se invita a mantener un diario reflexivo que se trabajará en las sesiones posteriores. Se hace hincapié en que el programa en el que participan es un espacio seguro, para que se conozcan mejor como músicos y aprendan estrategias para crecer.

Sesión 2 : Autoconcepto musical y factores de construcción

Duración: 1 hora

Objetivos: OE1 y OE2. Relacionar el autoconcepto general con el autoconcepto musical, identificando los principales factores que influyen en su formación: experiencias formativas, retroalimentación del profesorado y ambiente motivacional.

Contenidos:

- Autoconcepto musical como dimensión específica del autoconcepto académico.
- Factores de construcción: experiencias de aprendizaje, feedback del profesorado y de compañeros/as, influencia del entorno social y musical.

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

Breve recordatorio de lo trabajado en la primera sesión. Se lanza una pregunta inicial: ¿Qué cosas externas han influido en cómo os veis como músicos?

Desarrollo de la actividad

Duración: 50 minutos

Se explica mediante diapositivas los factores que construyen nuestra identidad como músicos, cómo nos percibimos: experiencias de éxito/fracaso, comentarios del profesorado, apoyo familiar, relaciones con iguales, contexto del conservatorio. Se

realizan ejemplos prácticos: una audición exitosa, una crítica negativa, valoraciones del profesorado, un premio o reconocimiento.

Se propone la siguiente dinámica: “¿De dónde viene mi autoconcepto musical?”. Para ello, cada alumno/a completa una plantilla en forma de esquema o “mapa de influencias”, colocando en el centro “Yo como músico/a” y alrededor los factores que influyen en su autopercepción (profesorado, familia, compañeros, experiencias, entorno). Posteriormente se trabaja en grupos de 4 personas, compartiendo similitudes y diferencias en sus esquemas. Finalmente se realiza una puesta en común de conclusiones con todo grupo. Como preguntas orientativas, se plantean las siguientes: ¿Qué papel creéis que juega el feedback del profesorado? ¿Qué diferencia hay entre un comentario constructivo y uno que os hace dudar de vosotros mismos? ¿Cómo influye la familia en vuestra motivación para estudiar música?

Cierre

Duración: 5 minutos.

Como síntesis de la sesión, se recalca que el autoconcepto musical no se construye solo desde dentro, sino también a partir de lo que recibimos del entorno. Partiendo de aquí, se invita al alumnado a registrar en el diario reflexivo la siguiente consigna: “Escribe una experiencia en la que el comentario de otra persona haya cambiado tu manera de verte como músico (para bien o para mal).”

Sesión 3 : Identidad musical y autopercepción

Duración: 1 hora

Objetivos: OE2. Favorecer la reflexión del alumnado sobre su identidad musical y cómo se perciben como músicos, reconociendo la influencia del profesorado y del entorno social en la construcción de dicha autopercepción.

Contenidos:

- Identidad musical como parte de la identidad personal.
- Influencias del profesorado, la familia y los compañeros en la identidad musical.

Descripción:

Introducción

Duración: 15 minutos.

Conectando con la sesión anterior, se hace un breve resumen y se explica qué se va a trabajar: “Ya hemos visto qué factores influyen en cómo nos vemos como músicos; hoy vamos a trabajar cómo nos definimos a nosotros mismos dentro de la música.” Para ello, cada estudiante se presentará con su instrumento, mediante una improvisación libre.

Desarrollo de la actividad

Duración: 40 minutos

Se explica brevemente mediante ejemplos qué es la identidad musical y la autopercepción: “Soy flautista porque disfruto tocando en grupo”, “Me considero pianista pero inseguro en el escenario”. Diferenciación entre la imagen que tienen de sí mismos/as y la que perciben que otros tienen de ellos/as.

Como actividad principal, se propone la dinámica “Mi yo musical”. Para ello, cada participante, mediante un dibujo o esquema, elabora una representación de su identidad musical. Se invita a que hagan un recorrido desde que empezaron a tocar el instrumento hasta ahora. Identificarán las influencias externas (profesorado, familia, compañeros/as) y cómo estas han reforzado o debilitado su autopercepción. Primero se trabajará en pequeños grupos (3-4 alumnos) compartiendo sus representaciones y luego se trasladará al grupo. Se realizarán preguntas para crear un debate: ¿Qué papel ha tenido tu profesorado en cómo te ves como músico? ¿Crees que la familia y tus compañeros influyen en tu motivación? ¿Tu identidad musical ha cambiado desde que entraste al conservatorio? Se recogerán en la pizarra las ideas más repetidas y se destacarán las que refuerzan una autopercepción positiva.

Cierre

Duración: 5 minutos.

Se recalcará que la identidad musical es personal, pero está en constante diálogo con las influencias del entorno. La consigna para el diario reflexivo será la siguiente: “Describe un momento en el que sentiste que tu identidad como músico/a cambió (para bien o para mal).”

Sesión 4 : Taller de fortalezas musicales

Duración: 1 hora

Objetivos: OE3. Identificar las propias capacidades y áreas de mejora en el ámbito musical, favoreciendo una autoevaluación realista y equilibrada que sirva como base para la construcción de un autoconcepto positivo.

Contenidos:

- Concepto de fortalezas personales y áreas de mejora en la práctica musical.
- Relación entre fortalezas, autoconcepto y motivación.

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

Se hace un breve resumen de lo trabajado las sesiones anteriores y se plantea una pregunta inicial: ¿Qué tres cosas destacarías de ti como intérprete o estudiante de música?

Desarrollo de la actividad

Duración: 50 minutos

Explicación del papel de las fortalezas y áreas de mejora en el aprendizaje musical así como la diferencia entre fortaleza (habilidad ya desarrollada o rasgo positivo) y área de mejora (aspecto que requiere esfuerzo o práctica). Se pondrán ejemplos prácticos: “Buena capacidad de concentración” (fortaleza), “Necesito mejorar la gestión del tiempo” (área de mejora).

En la dinámica principal, “Mis fortalezas musicales”, consistirá en completar una ficha con tres fortalezas musicales y tres áreas de mejora personales de manera individual. Posteriormente, en parejas, compartirán sus reflexiones. Por último, se hará una dinámica grupal de reconocimiento mutuo: cada estudiante escribe en una tarjeta un aspecto positivo que valora de un compañero/a y lo entrega de forma anónima.

Por último, se hará una reflexión en en gran grupo sobre lo que se ha descubierto al compartir fortalezas y áreas de mejora. Las preguntas que orientarán este apartado serán: ¿Os resulta más fácil identificar fortalezas o áreas de mejora? ¿Cómo os sentís cuando alguien reconoce algo positivo en vuestra forma de tocar o estudiar?

Cierre

Duración: 5 minutos.

Como idea final, se subraya el hecho de que la construcción de un autoconcepto positivo implica reconocer tanto lo que se hace bien como lo que se desea mejorar. Después de la sesión, el alumnado debe reflexionar en su diario sobre alguna experiencia en la que una de sus fortalezas musicales le ayudó a superar una dificultad.

Sesión 5 : Ansiedad escénica y afrontamiento del error

Duración: 1 hora

Objetivos: OE4. Reconocer la ansiedad escénica como una experiencia habitual en la práctica musical y normalizar el error como parte del aprendizaje, iniciando la práctica de técnicas de *mindfulness* basadas en la propuesta de Eline Snel para favorecer la calma y la concentración.

Contenidos:

- Definición de ansiedad escénica.
- Síntomas físicos, emocionales y cognitivos.
- El error como parte del aprendizaje musical.
- Introducción a la práctica de *mindfulness* y sus beneficios en la música.

Descripción:

Introducción

- Duración: 5 minutos.

Conexión con la sesión anterior sobre fortalezas y áreas de mejora. Se plantea la pregunta inicial: ¿Cómo os sentís antes de salir a tocar ante un tribunal, en un concierto? ¿Qué os pasa por la cabeza y qué sensaciones corporales tenéis mientras tocáis?

Desarrollo de la actividad

Duración: 50 minutos

Se explicará qué es la ansiedad escénica y su impacto en músicos de cualquier nivel. En pequeños grupos, cada alumno comparte una experiencia en la que los nervios

o un error afectaron a su interpretación. Se pondrán en común las emociones más frecuentes.

Hablaremos sobre cometer errores cuando tocamos y de la importancia de concebir el error como parte del aprendizaje, no como fracaso. Para ello, es importante trabajar la atención plena, para poder redirigir la atención cuando fallamos durante la interpretación. Asimismo, se hará una breve introducción al mindfulness con referencia a Eline Snel y su metáfora de la rana tranquila: el animal que permanece sereno, atento y concentrado en el momento presente.

Práctica guiada de mindfulness: Se realizarán diferentes ejercicios basados en la propuesta de Eline Snel:

- “Sentarse como una rana”: adoptar una postura estable y tranquila, centrando la atención en la respiración.
- Escaneo corporal: identificar tensiones en distintas partes del cuerpo antes de tocar.
- Atención a los pensamientos: observar las preocupaciones (ej. “voy a fallar”) sin juzgarlas, y volver al presente.

A continuación se llevará a la práctica con el instrumento musical. Se tocarán varias piezas breves y fáciles al unísono, con el objetivo de tratar de redirigir la atención y llevarla a la respiración y el cuerpo.

Cierre

- Duración: 5 minutos.

Reflexión colectiva sobre la experiencia: ¿Cómo os habéis sentido después de estos ejercicios? Se invitará al alumnado a que practiquen estos ejercicios de atención plena durante su estudio, si tienen alguna audición o en la clase de instrumento y posteriormente que la describan en su diario reflexivo.

Sesión 6 : Mindfulness y diálogo interno consciente

Duración: 1 hora

Objetivos: OE4. Aprender a identificar el diálogo interno negativo asociado a la interpretación musical y transformarlo en un discurso positivo y consciente mediante técnicas de *mindfulness* y atención plena, con el fin de reducir la ansiedad y aumentar la confianza escénica.

Contenidos:

- Qué es el diálogo interno y cómo influye en el rendimiento musical.
- Principios del *mindfulness*: atención plena, aceptación y no juicio.
- Conexión entre pensamiento, emoción y conducta en la interpretación.

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

Se hará un breve resumen de la sesión anterior sobre ansiedad escénica. La pregunta que iniciará la sesión será la siguiente: ¿Qué frases os decís a vosotros/as mismos/as justo antes o durante una audición, examen...? Se anotan ejemplos en la pizarra (positivos y negativos).

Desarrollo de la actividad

Duración: 50 minutos

Breve exposición acerca de qué es el diálogo interno. Se plantea como una “voz interior” que puede apoyar o boicotear. Desde el *mindfulness*, los pensamientos se observan como “eventos mentales” pasajeros, no como verdades absolutas. Observamos los pensamientos como si fuésemos espectadores de una película.

Se plantean dos dinámicas, por un lado, se realiza una práctica de *mindfulness* – “Observar mis pensamientos”. Se trata de un ejercicio guiado de respiración consciente (4-5 minutos). Se invita a observar qué pensamientos aparecen (sin juzgar). Cuando aparezca un pensamiento negativo, etiquetarlo mentalmente como “*preocupación*”, “*miedo*”, “*juicio*” y volver a la respiración, redirigir la atención.

Por otro lado, se plantea la siguiente actividad: “Reescribiendo mi voz interior”. Cada alumno/a escribe en una ficha tres pensamientos negativos frecuentes antes/durante de tocar. En parejas, practican cómo detenerse, observar el pensamiento y transformarlo

en una frase positiva y consciente. Simulación: de pie, en actitud de “salir al escenario”, cada estudiante ensaya mentalmente su frase de diálogo interno positivo.

Cierre

Duración: 5 minutos.

Puesta en común: “¿Cómo os habéis sentido al observar vuestros pensamientos y transformarlos?” Se vuelve a recordar que el *mindfulness* permite observar sin juicio y el diálogo interno positivo refuerza la autoconfianza. Como actividad para el diario reflexivo se hace la siguiente consigna: Anota un pensamiento negativo que sueles tener antes de tocar y reescríbelo como un diálogo interno positivo y consciente. Cada vez que venga a tu cabeza durante la semana, intenta transformarlo.

Sesión 7: Planificación del estudio y organización del tiempo

Duración: 1 hora

Objetivos: OE5. Dotar al alumnado de estrategias prácticas para organizar su tiempo de estudio, planificar sesiones de práctica musical de manera eficiente y adoptar hábitos que favorezcan la autorregulación y el aprovechamiento del esfuerzo.

Contenidos:

- Principios básicos de la planificación del tiempo y del estudio musical.
- Estrategias de autorregulación: fijar objetivos, estructurar tareas, monitorizar el progreso.
- Importancia del equilibrio entre práctica instrumental, descanso y otras actividades académicas

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

El orientador/a pregunta cuántas horas dedican al estudio del instrumento y cómo organizan ese tiempo. Se recogen las respuestas en la pizarra.

Desarrollo de la actividad

- Duración: 50 minutos

Explicación de principios de planificación del estudio:

- Fraccionar tareas complejas en partes pequeñas.
- Equilibrar práctica técnica, repertorio y repaso.
- Planificación realista: calidad sobre cantidad.
- Introducción a las fases de la autorregulación: Planificación → fijar metas. Ejecución → aplicar estrategias. Reflexión → evaluar y reajustar.
- La importancia del estudio consciente como entrenamiento para los exámenes, audiciones.
- Incorporación de la atención plena al estudio diario.

Actividad “Mi plan de estudio semanal”: El alumnado recibe una plantilla con un horario semanal y anota individualmente su tiempo disponible (clases, escuela, otras actividades) y los descansos estratégicos. A continuación, compartirán el plan con un compañero/a y darán su feedback.

Actividad: “Mini-sesión de estudio consciente”: Cada estudiante elige tres fragmentos breve de su repertorio y define un objetivo concreto (mejorar la articulación en los compases 3 y 4). Pensar y escribir cómo los practicaría y que estrategias utilizaría. Objetivo-Estrategia-resultado.

Debate: ¿Cómo afronto el inicio de preparar una obra? (qué emociones surgen, qué pasa por mi cabeza) ¿Por dónde empiezo? ¿Qué estrategias utilizo para estudiarlo? ¿Cómo fraccio las tareas? Puesta en común con todo el grupo. Se escribirán las ideas principales en la pizarra.

Cierre

Duración: 5 minutos.

Síntesis: planificar y organizar no significa estudiar más, sino estudiar mejor. En el diario de reflexión, tendrán que anotar si el plan que han escrito es viable y realista y si han aplicado alguna de las estrategias de estudio que se han comentado en la sesión y si han funcionado.

Sesión 8: Autoestima y motivación

Duración: 1 hora

Objetivos: OE6. Favorecer el fortalecimiento de la autoestima musical y la motivación intrínseca del alumnado, promoviendo una autoimagen positiva y el refuerzo de la percepción de competencia en la interpretación musical.

Contenidos:

- Diferencia entre autoestima general y autoestima musical.
- Motivación intrínseca y extrínseca
- Percepción de competencia y su relación con el autoconcepto musical.
- Importancia del refuerzo positivo en el aprendizaje musical.

Descripción:

Introducción

Duración: 10 minutos.

Partiendo de la pregunta inicial: ¿Qué os motiva realmente a estudiar y tocar música? Se recogen las respuestas en la pizarra diferenciando motivación extrínseca (exámenes, notas, reconocimiento) e intrínseca (disfrute, superación personal).

Desarrollo de la actividad

Duración: 40 minutos

Se explica qué es la autoestima y la motivación intrínseca/extrínseca con ejemplos del ámbito musical. Por ejemplo, “cuando estudio un pasaje porque disfruto de cómo suena” (motivación intrínseca) y “cuando estudio para aprobar un examen” (motivación extrínseca).

Se plantea como dinámica principal: “Lo que valoro de mí como músico” Cada alumno escribe tres aspectos de sí mismo como músico que valora (ej.: constancia, expresividad, creatividad). Posteriormente, se propone hacerlo de manera mutua: cada alumno entrega a un compañero/a una tarjeta con un aspecto positivo que valora en su forma de tocar y se hace una puesta en común breve de las sensaciones al recibir el reconocimiento.

Con objetivo de explorar las motivaciones (intrínsecas/extrínsecas), se realiza una reflexión individual: “Mis fuentes de motivación”. Cada alumno/a elaborará un pequeño mapa personal de motivación en el que escribirá qué le motiva internamente (ej.: disfruto aprendiendo nuevas piezas) y externamente (ej.: la aprobación del profesorado). Por

último, se lanzará esta pregunta al grupo para crear debate: ¿Qué pasa cuando sólo nos motiva lo externo?

Cierre

Duración: 10 minutos.

Como resumen, se subraya la importancia de reforzar la autoestima y la motivación intrínseca para sostener el aprendizaje musical a largo plazo. Como tarea para el diario reflexivo, se pide que escriban un logro musical que les haya hecho sentir orgullosos/as de si mismos/as y explicar por qué. Por último, tienen que pensar una pieza que les guste y que quieran tocar en la siguiente sesión, para ofrecerla como regalo a sus compañeros/as.

Sesión 9: Mi música como regalo

Duración: 1 hora

Objetivos: OE4, OE5, OE7. Ofrecer al alumnado la oportunidad de integrar y poner en práctica, en una situación real de interpretación, las estrategias trabajadas previamente (gestión emocional, mindfulness, diálogo interno, autorregulación y refuerzo positivo), con el fin de fortalecer su autoconcepto musical en un entorno seguro.

Contenidos:

- La interpretación musical como espacio de disfrute.
- Estrategias de afrontamiento aplicadas a la actuación: respiración, atención plena, diálogo interno positivo.
- El papel del feedback constructivo en la consolidación del autoconcepto.

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

Se propone al alumnado que toquen una pieza breve que les guste (máximo 2min) delante de sus compañeros/as para poner en práctica todo lo que se ha trabajado: respiración, atención al cuerpo, diálogo interno y autorregulación. Esta pieza será un regalo que ofrecen.

Desarrollo de la actividad

Duración: 50 minutos

Se comenzará con un ejercicio de atención plena, guiado por el orientador/a, centrado en la respiración, durante 5 minutos.

A continuación, se recogerá en la pizarra las estrategias trabajadas hasta ahora y los pasos a seguir: conectar con la respiración y hacer un escaneo del cuerpo y la postura, repetir alguna frase positiva mentalmente y disfrutar con lo que están tocando. Se enfatiza que la pieza que van a tocar es un regalo que ofrecen. Antes de empezar, explicarán por qué han elegido esa pieza y qué es lo que más les gusta.

Tras la interpretación, cada participante comparte cómo se ha y qué estrategia aplicó. Los compañeros/as ofrecen un feedback positivo. Finalmente, se realiza un debate en círculo: ¿Qué habéis sentido al tocar en un ambiente seguro? ¿Qué técnicas os resultaron más útiles?”

Cierre

Duración: 5 minutos.

El orientador/a agradecerá la valentía y el esfuerzo realizado, señalando que todas las estrategias que han ido aprendiendo hay que ir entrenándolas y que por encima de todo, la música está para disfrutar. Se pide que escriban en el diario reflexivo cómo se han sentido en la sesión y si creen que ha habido algún cambio durante estas semanas y en qué aspectos.

Sesión 10: Evaluación final y cierre

Duración: 1 hora

Objetivos: Valorar la evolución del autoconcepto musical del alumnado tras la intervención mediante la aplicación final del el Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU-28) (Zubeldia, Díaz y Goñi, 2014) y favorecer una reflexión compartida sobre la experiencia vivida, consolidando los aprendizajes adquiridos.

Contenidos:

- El autoconcepto musical como construcción dinámica.
- La importancia de la autoevaluación y la metacognición en el aprendizaje musical.

Descripción:

Introducción

Duración: 5 minutos.

El orientador/a recuerda que esta es la última sesión del programa y explica que volverán a hacer el cuestionario que hicieron al principio y ahora se repite para valorar cambios.

Desarrollo de la actividad

Duración: 45 minutos.

El alumnado completa individualmente el cuestionario. Se asegura un ambiente tranquilo y de confianza.

Posteriormente, cada alumno/a recibe una ficha con tres preguntas guía: ¿Qué he aprendido sobre mí mismo como músico? ¿Qué herramientas me han sido más útiles? ¿Qué quiero seguir trabajando a partir de ahora?

En círculo, los estudiantes comparten voluntariamente una parte de su experiencia. El orientador/a fomentará la escucha activa y el respeto, destacando logros colectivos.

Cierre

Duración: 10 minutos.

Se hará una síntesis de los aprendizajes comunes. Se agradecerá al grupo su implicación, esfuerzo y compromiso. El mensaje final que se trasladará será que el autoconcepto musical es un proceso que seguirá evolucionando. Lo importante es conocerse a sí mismo como músico, para seguir progresando y disfrutando con la música y así tomar los caminos que sean coherentes con nosotros mismos.

4.4 Metodología

La metodología del programa se fundamenta en un enfoque activo, experiencial y participativo, que sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje y lo concibe como protagonista de su propio desarrollo personal y musical. El diseño metodológico responde a la necesidad de favorecer la toma de conciencia, la reflexión individual y colectiva, la práctica guiada de estrategias y la aplicación en contextos reales de interpretación.

Principios metodológicos

- Aprendizaje significativo: los contenidos se relacionan directamente con las vivencias del alumnado en su trayectoria formativa y artística, lo que favorece la motivación y la transferencia de lo aprendido a su práctica cotidiana.
- Metodología activa y participativa: se emplean dinámicas de grupo, ejercicios prácticos, debates y simulaciones que implican al alumnado.
- Enfoque experiencial: se prioriza el aprender haciendo, mediante actividades de interpretación, autorregulación, atención plena, gestión emocional y reflexión sobre la propia identidad musical.
- Clima de confianza y seguridad: se crea un ambiente de respeto, libre de juicios, que fomente la expresión auténtica y la valoración positiva entre iguales.

4.5 Temporalización

La implementación del programa de intervención se desarrollará durante el segundo trimestre del curso académico, con inicio en el mes de enero y finalización en el mes de marzo, ajustándose al calendario escolar del Conservatorio Profesional de Música de Navarra.

Se ha previsto una duración total de 12 sesiones, durante tres meses, distribuidas de forma semanal, con una duración estimada de 60 minutos por sesión. La primera reunión con las familias se realizará la primera semana del segundo trimestre y la sesión con el equipo docente se hará coincidiendo con el claustro. En cuanto a las sesiones con el alumnado, por razones organizativas, se plantea crear dos grupos diferentes para que haga coincidir con la hora antes de las clases grupales de orquesta o banda.

La elección de llevar a cabo el programa durante el segundo trimestre responde a razones organizativas y pedagógicas. Por un lado, permite al alumnado llegar con mayor madurez tras el inicio del curso y superar el periodo de adaptación de los primeros meses. Por otro lado, coincide con un momento clave en la progresión del curso, donde las exigencias académicas aumentan, por lo que resulta especialmente oportuno reforzar la motivación y el autoconcepto. Por último, deja margen para que, tras el programa, el alumnado pueda seguir aplicando las estrategias adquiridas en el tercer trimestre, consolidando su aprendizaje antes de finalizar el curso.

4.6 Recursos materiales y personales

- Recursos de material y espacio:
 - Aula con proyector y ordenador
 - Pizarra
 - Copias del Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU-28) (Zubeldia, Díaz y Goñi, 2014).
 - Tarjetas o post-its, folios, rotuladores y bolígrafos para las diferentes dinámicas.
 - Diario reflexivo (cuaderno entregado a cada alumno/a).
- Recursos de personal:
 - Orientador/a del Conservatorio Profesional de Música

4.7 Evaluación del proyecto:

Se plantean tres niveles de evaluación: del proyecto en sí mismo, del alumnado participante y del profesorado.

1. **Evaluación del proyecto:** Se centra en valorar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad del diseño y desarrollo del programa.
 - Registro de asistencia y participación.
 - Cuestionario de satisfacción final para alumnado y familias.
 - Reunión de coordinación con el profesorado implicado y con el equipo directivo.
 - Diario de seguimiento del orientador/a.
1. **Evaluación del alumnado:** Busca valorar tanto el progreso en el desarrollo del autoconcepto musical como la adquisición de herramientas de gestión emocional y autorregulación.
 - Cuestionario CAMU de Zubeldia (pretest en la Sesión 3 y posttest en la Sesión 10). (ver anexo III)
 - Diario reflexivo del alumnado, con consignas en cada sesión.
 - Productos de las actividades (mapas de motivación, fichas de fortalezas, etc.).
 - Autoevaluaciones y coevaluaciones en determinadas dinámicas.

2. **Evaluación del profesorado:** Analiza el papel del docente como facilitador del proceso así como valorar el progreso de su alumnado.
 - Autoevaluación docente y cuestionario de satisfacción (formulario)
 - Feedback del alumnado en las clases individuales
 - Valoración del claustro o equipo directivo respecto a la coordinación y resultados.

5 CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta una propuesta de programa de intervención orientada al desarrollo del autoconcepto musical en el alumnado de 3º curso del Conservatorio Profesional de Música de Navarra desde la perspectiva de la orientación profesional. Este proyecto surge ante la necesidad de promover una educación musical profesional más integral, donde se fomenten no solamente las habilidades técnicas y artísticas, sino que trabaje también la parte psicológica, la motivación y el bienestar emocional del alumnado.

La orientación profesional en los conservatorios es escasa y aunque se ha ido integrando en algunas comunidades autónomas, entre ellas la Comunidad Foral de Navarra, en muchas ocasiones está poco sistematizada. Autores como Bellver (2017) y Dávila (2021) destacan que resulta fundamental implantar programas de orientación sistemáticos en los conservatorios que favorezcan que los estudiantes estén mejor preparados para su desarrollo profesional. Así, desde este marco teórico, se ha evidenciado que la orientación, entendida como un proceso continuo, preventivo y de desarrollo integral (Sánchez García, 2004; Bisquerra y Álvarez González, 2011), resulta imprescindible para acompañar al alumnado en su construcción personal, académica y vocacional.

En este contexto, el autoconocimiento aparece como dimensión clave de la intervención orientadora, ya que proporciona al alumnado las herramientas necesarias para explorar sus capacidades, intereses y motivaciones (Dávila, 2021). A su vez, dentro de esta dimensión se encuentra el autoconcepto, y concretamente en el ámbito de las enseñanzas musicales, el autoconcepto musical, que se refiere a la percepción que una persona tiene sobre sí misma como músico/a. Este constructo influye directamente en la motivación intrínseca, en la persistencia ante las dificultades y en la toma de decisiones

vocacionales (Austin, 1990; Polanco, 2013). Asimismo, se ha identificado que un autoconcepto negativo se relaciona con fenómenos como la ansiedad escénica y el abandono de los estudios musicales (Dalia, 2004; Evans, 2013), lo que refuerza la necesidad de abordarlo desde programas sistemáticos de orientación.

El perfil vocacional de la formación musical profesional hace que además de la implicación intelectual, exista también una implicación de carácter emocional que hace que se manifiesten altos índices de abandono y de frustración por la incapacidad (Blanco-Novoa, 2021). Tal como apuntan Ruismaki y Tereska (2006) o Austin (1990), las experiencias musicales dentro del entorno académico serán determinantes en la formación del autoconcepto musical del alumnado, su rendimiento académico, en su futuro profesional y en la motivación del desempeño musical.

El presente Trabajo Fin de Máster ha constatado la relevancia de integrar la orientación profesional en los conservatorios de música, situando el autoconcepto musical como eje central de la intervención educativa. La propuesta de intervención diseñada combina la reflexión personal, el trabajo grupal y el entrenamiento en estrategias de gestión emocional. Con ello se busca potenciar la autoestima musical, reforzar la motivación intrínseca y mejorar la percepción de competencia, en coherencia con los principios de prevención, desarrollo e intervención que sustentan la orientación profesional (Caballero, 2005; Grañeras y Parras, 2009).

En suma, este TFM pone de manifiesto que la incorporación de programas orientados al desarrollo del autoconcepto musical no solo contribuye al bienestar personal del alumnado, sino que también se alinea con la finalidad normativa de los conservatorios: ofrecer una formación integral que trascienda lo puramente técnico-interpretativo. Se abre así la vía a futuras líneas de investigación y aplicación práctica que profundicen en la evaluación de los efectos de este tipo de programas, así como en la consolidación de la figura del orientador/a dentro de los conservatorios.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer Educación.
- Asociación Española de Psicología de la Música y la interpretación musical. (10 de junio 2025) *Proyecto conservatorios saludables*. En <https://aepmim.org/proyectos-saludables/instituciones-educativas-musicales-saludables/servicios-de-formacion-proyecto-conservatorios-saludables-aepmim-2025/>
- Austin, J. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31.
- Austin, J. y Vispoel, W. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45. <https://doi.org/10.1177/0305735698261004>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bellver, C. (2017). La Orientación Profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música. *Revista Artseduca* 18, 10-29. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2649/2177>
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (2011). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Wolters Kluwer Educación.
- Blanco-Novoa, S., Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2019). *Autoconcepto musical y clima motivacional del alumnado de los conservatorios profesionales de música de Pontevedra*. En M. Peralbo, A. Risso, A. Barca Lozano, B. Duarte da Silva, L. S. Almeida, & J.-C. Brenlla-Blanco (Coords.), *XV Congreso Internacional*

Gallegoportugués de Psicopedagogía: II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (pp. 1010–1021). Universidade da Coruña.
<https://doi.org/si-hubiera-doi>

Blanco-Novoa, S., y Domínguez-Lloria, S. (2021). *El entorno social en la formación del autoconcepto musical en alumnos de enseñanzas profesionales de música*. En G. Gómez García, C. Rodríguez Jiménez, N. Campos Soto, y M. Ramos Navas-Parejo (Coords.), *Nuevos escenarios educativos: hacia el Horizonte 2030* (pp. 733–745). Editorial Octaedro.

Blanco-Novoa, S. y Hernández Dionis, P. (2023). Revisión sistemática del autoconcepto musical en las enseñanzas profesionales de música en España. En *Artes y salud. Calidad de vida en los entornos sociales y educativos* (pp. 52-57). Dykinson.

Burns, R. (1979). *The self concept: Theory, measurement, development and behaviour*. Longman.

Caballero, M. (2005). *Claves de la orientación profesional. Estructura, planificación, diagnóstico e intervención*. Editorial CCS.

Campayo, E. y Cabedo, A. (2014). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios: Una visión integral de la enseñanza instrumental. *Actas del 1o Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música. Conservatorio Superior de Música de Valencia*.
<http://hdl.handle.net/10803/405462>

Conservatorio Profesional de Música de Navarra. (2025). *Proyecto educativo del centro 2024-2025*.
<https://conservatoriopablosarasate.educacion.navarra.es/es/conservatorio/documentos>

Corominas, E. e Isús, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 155-184.

Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Mundimúsica.

- Dávila, O. (2021) *La orientación profesional de los conservatorios profesionales de música de la provincia de Pontevedra*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo] <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/3032>
- Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra, y DECRETO FORAL 12/2.011, de 21 de febrero, que lo modifica parcialmente. Decreto Foral 21/2007 / BON 56 de 4 de mayo de 2007.
- Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.
- Evans, P., McPherson, G., y Davidson, J. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619.
- Fernández-Morante, B., De Paula, F. y Blanco-Piñeiro, P. (2021). Profesiones de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. *Revista del Consejo General de la Psicología de España*, 42(1), 38-45. <https://bit.ly/2YgDhba>
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. <http://hdl.handle.net/10810/7098>
- Granda, J., Cortijo, A. y Alemany, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1409-1432. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1539>
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009) (Coords.). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación CIDE.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Lago, P. Y Ponce de León, L. (2012). La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de educación*, 359, 298-331.
- Lago, P. Y Ponce de León, L. (2014). Servicios de orientación para el desarrollo de la carrera musical. Análisis comparativo. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 471-479. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11560>
- Manchado, M.(1997). La Orientación Educativa en los Conservatorios, *Revista Eufonia, Didáctica de la Música*, 7. [http://www.riusfrancesc.com/anex%20 10.pdf](http://www.riusfrancesc.com/anex%2010.pdf).
- Manzanares, A. (2012). Situación actual y desafíos de la orientación: Repensando la orientación en el ámbito educativo. En A. Manzanares Mora (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 89-112). Wolters Kluwer España.
- Martínez, P. (2021). Orientación profesional para la transición. En *Orientación profesional* (pp. 223-299). Editorial UOC.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Polanco, R. (2013). La orientación académica y profesional en los conservatorios de música. *Artseduca*. (5), 58-69
- Ponce de León, L. (2009). *La orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música de Madrid. El uso de las TIC como herramientas innovadoras en el diseño de un servicio de orientación profesional en el campo de la música* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]
- Querol M. (2017). *Análisis del modelo de liderazgo en la dirección de los conservatorios profesionales en España* [Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada]

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47789/2675793x.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. nº 18 de 20 de enero de 2007

Rodríguez, S. (1998). *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Ariel.

Ruismäki, H. y Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers' Self-Concept in Musical and Success in Music Education (During Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 113-130.

Sánchez, M. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Sanz y Torres.

Snel, E. (2013) *Tranquilos y atentos como una rana*. Editorial Kairós.

Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologic*, 8, 185-190.

Vélaz De Medrano, C. (1998, 2002). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe.

Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.

Zubeldia, M. (2014). El cuestionario de autoconcepto musical CAMU. UPV-EHU

<https://doi.org/10.1037/t67211-000>

Zubeldia M., Díaz, M. y Goñi, E. (2015). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de conservatorio* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea]

Zubeldia, M., Díaz, M. y Goñi, E. (2017). A new Spanish-language questionnaire for musical self-concept. *International Journal of Music Education*. Doi: 10.1177/02557689924.

Zubeldia, M., Díaz, M. y Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*, 10(1) 595-618 Doi 10.25115/psye.v10il.1869

7 ANEXOS

Anexo I

Plan de estudios del Conservatorio Profesional de Música de Navarra 2024-2025



Pablo Sarasate

Conservatorio Profesional de Música
Musika Kontserbatorio Profesionala



Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

	Instrumentos de la Orquesta	Guitarra - Acordeón - Flauta de Pico	Instrumentos de Tecla	Txistu	Canto
CURSO 1º	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Orquesta/Banda/Conjunto* 1,30 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 5,00	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Conjunto 1,00 Piano 0,30 Complementario TOTAL CURSO 6,00	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Conjunto 1,00 TOTAL CURSO 5,30	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Conjunto 1,00 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 6,00	Canto 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Piano Complementario 0,30 Lengua Italiana 1,30 TOTAL CURSO 6,30
CURSO 2º	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Orquesta/Banda/Conjunto* 1,30 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 5,00	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Conjunto 1,00 Piano 0,30 Complementario TOTAL CURSO 6,00	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Conjunto 1,00 TOTAL CURSO 5,30	Instrumento 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Conjunto 1,00 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 6,00	Canto 1,00 Lenguaje Musical 2,00 Coro 1,30 Piano Complementario 0,30 Lengua Italiana 1,30 TOTAL CURSO 6,30
CURSO 3º	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Orquesta/Banda/Conjunto* 1,30 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 5,00	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Conjunto 2,00 Piano 0,30 Complementario TOTAL CURSO 5,30	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Conjunto 2,00 TOTAL CURSO 5,00	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Conjunto 1,00 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 4,30	Canto 1,00 Armonía 2,00 Conjunto 1,00 Piano Complementario 0,30 Lengua Alemana 1,30 TOTAL CURSO 6,00
CURSO 4º	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Orquesta/Banda/Conjunto* 1,30 Música de Cámara 1,00 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 6,00	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Música de Cámara 1,00 Conjunto 1,00 Piano 0,30 Complementario TOTAL CURSO 5,30	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Música de Cámara 1,00 Acompañamiento 1,30 TOTAL CURSO 5,30	Instrumento 1,00 Armonía 2,00 Conjunto 2,00 Piano Complementario 0,30 TOTAL CURSO 5,30	Canto 1,00 Armonía 2,00 Música de Cámara 1,00 Piano Complementario 0,30 Lengua Alemana 1,30 TOTAL CURSO 6,00
CURSO 5º	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Orquesta/Banda/Conjunto* 2,00 Música de Cámara 1,30 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 9,00	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Música de Cámara 1,30 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 7,00	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Música de Cámara 1,30 Acompañamiento 1,00 Optativa TOTAL CURSO 8,30	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Conjunto 2,00 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 7,30	Canto 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Música de Cámara 1,30 Lengua Francesa 1,00 Lengua Inglesa 1,00 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 9,00
CURSO 6º	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Orquesta/Banda/Conjunto* 2,00 Música de Cámara 1,30 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 9,00	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Música de Cámara 1,30 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 7,00	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Música de Cámara 1,30 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 7,00	Instrumento 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Conjunto 2,00 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 7,30	Canto 1,00 Historia de la Música 2,00 Análisis 1,30 Música de Cámara 1,30 Lengua Francesa 1,00 Lengua Inglesa 1,00 Optativa 1,00 TOTAL CURSO 9,00

Anexo II

Cuestionario CAMU-28 (Zubeldia, Diaz y Goñi, 2014)

CAMU-28 y 42 Adolescentes (Music Self-Perception Inventory)

Versión adaptada al castellano, reducida y validada a partir del original (versión adolescentes/alumnado de secundaria) de Walter P. Vispoel (1993, 1994) por Zubeldia, Díaz y Goñi (2014). Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación debe ser reproducida o transmitida de ninguna forma o medio, electrónico o mecánico, incluyendo la fotocopia, grabación, o cualquier sistema de almacenamiento o recuperación, sin el permiso escrito del autor.

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario, se te pedirá que describas tus habilidades en diferentes áreas relacionadas con la música. NO se trata de un test o examen. No hay respuestas acertadas o erróneas y cada persona proporciona respuestas distintas. Lo más importante es que seas totalmente sincero en tus respuestas, se mantendrá la confidencialidad de las mismas, no se las mostraremos a tus profesores o a otros alumnos.

El cuestionario está formado por 28 frases que puede que describan o no la forma en la que percibes tus habilidades musicales. Por favor, lee atentamente cada afirmación y marca con un círculo el número para indicar en qué grado la frase es una descripción verdadera o falsa sobre ti mismo. Si la frase es totalmente falsa marca con un círculo el número 1. Si la frase es totalmente cierta marca con un círculo el número 6. Si la frase no es totalmente falsa ni verdadera, marca con un círculo uno de los números intermedios. A continuación se muestran dos ejemplos para que veas cómo debes responder las frases.

EJEMPLO 1	Totalmente falso	Principalment e falso	Más falso que verdadero	Más verdadero que falso	Principalment e verdadero	Totalmente verdadero
1. Me gusta escuchar música clásica	1	2	3	4	5	6

		Totalmente falso	Principalmente falso	Más falso que verdadero	Más verdadero que falso	Principalmente verdadero	Totalmente verdadero
1	Soy bueno cantando	1	2	3	4	5	6
2	Tocar un instrumento musical me resulta difícil	1	2	3	4	5	6
3	Tengo habilidad para leer música	1	2	3	4	5	6
4	Me es difícil crear/componer música	1	2	3	4	5	6
5	Identificar características de la música de oído es algo que se me da bien	1	2	3	4	5	6
6	Nunca he sido muy bueno creando movimientos de danza para la música	1	2	3	4	5	6
7	Tengo confianza en mi habilidad para la mayor parte de las actividades relacionadas con la música	1	2	3	4	5	6
8	Nunca he sido muy bueno cantando	1	2	3	4	5	6
9	Tocar un instrumento musical me resulta fácil	1	2	3	4	5	6
10	Nunca he sido muy bueno leyendo música	1	2	3	4	5	6
11	Soy bueno componiendo/creando música	1	2	3	4	5	6
12	Me resulta difícil identificar características de la música de oído	1	2	3	4	5	6
13	Crear movimientos de danza para la música es algo que se me da bien	1	2	3	4	5	6
14	Tengo dificultades para realizar la mayor parte de las actividades relacionadas con la música	1	2	3	4	5	6
15	Cantar es algo que se me da bien	1	2	3	4	5	6
16	Tengo dificultades a la hora de tocar un instrumento musical	1	2	3	4	5	6
17	Soy bueno leyendo música	1	2	3	4	5	6
18	Nunca he sido muy bueno componiendo/creando música	1	2	3	4	5	6
19	Soy habilidoso a la hora de identificar características musicales de oído	1	2	3	4	5	6
20	Me resulta difícil crear movimientos de danza para la música	1	2	3	4	5	6
21	Se me dan bien la mayor parte de las actividades relacionadas con la música	1	2	3	4	5	6

POR FAVOR, COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS

Guía para la corrección del CAMU-28

Subescala	Ítems enunciados en positivo	Ítems enunciados en negativo
Cantar	1, 15	8, 22
Tocar Instrumento	9, 23	2, 16
Leer música	3, 17	10, 24
Componer música	11, 25	4, 18
Habilidad de escuchar	5, 19	12, 26
Crear movimientos de danza	13, 27	6, 20
Habilidad musical general	7, 21	14, 28

Nota: En los ítems enunciados en negativo se debe invertir la puntuación. La puntuación de cada subescala se obtiene a continuación sumando la puntuación de los ítems.