



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Investigación Musical

Las competencias emocionales en las
Enseñanzas Artísticas Superiores de
Música. Un estudio descriptivo sobre la
percepción docente.

Trabajo fin de estudio presentado por:	Adrián Castro Capuz
Tipo de trabajo:	Investigación
Director/a:	Ana García Rodríguez
Fecha:	05/02/2024

Resumen

Hoy en día se vislumbra una apertura en pos a la dimensión emocional prevalente en todos los niveles de la vida. Se comienza a investigar sobre competencias emocionales a muchos niveles educativos y profesionales, por lo que este estudio de casos intenta aportar una fotografía para entender nuevos caminos de trabajo en el campo de la educación emocional. Mediante un análisis a distintos niveles de las entrevistas en profundidad realizadas, se consigue entender de la mano de los docentes, como actores del cambio que son, la perspectiva en primera persona. Este estudio disecciona cuatro realidades de profesores de trombón de enseñanzas artísticas superiores en España. Esto permite entender la realidad narrativa de cada uno de ellos, pero a su vez constituye el estado de la cuestión general permitiéndolo llegar a una saturación teórica en las categorías observadas.

Palabras clave: competencia emocional, enseñanzas artísticas, trombón, competencias socioemocionales, estudio de caso

Abstract

Today, there is a glimpse of an opening towards the prevailing emotional dimension at all levels of life. Research on emotional competencies is starting to be conducted at various educational and professional levels, and this case study aims to provide a snapshot to comprehend new avenues of work in the field of emotional education. Through an analysis at different levels of the conducted in-depth interviews, it becomes possible to understand, hand in hand with the teachers as agents of change, the first-person perspective. This study dissects four realities of trombone teachers in higher artistic education in Spain. This allows to understand the narrative reality of each of them, but at the same time, it constitutes the state of the general issue, enabling to reach a theoretical saturation in the observed categories.

Keywords: emotional competence, artistic education, trombone, socioemotional learning, case study

Índice de contenidos

1.	Introducción	10
1.1.	Justificación.....	10
1.2.	Objetivos de la investigación	13
2.	Marco teórico y/o estado de la cuestión	14
2.1.	Parte investigativa	14
2.1.1.	La Inteligencia Emocional. De Gardner al GROP	14
2.1.1.1.	Las emociones	15
2.1.1.2.	Emociones y música	16
2.1.2.	Inteligencia emocional.....	17
2.1.3.	Constructo de competencia emocional	19
2.1.4.	Modelos de competencias emocionales	21
2.1.4.1.	Mayer y Salovey (1997)	21
2.1.4.2.	Saarni (1997, 2000)	22
2.1.4.3.	Goleman, Boyatzis y Mckee (2002).....	23
2.1.4.4.	El GROP (desde 1997).....	24
2.1.5.	El ASE	25
2.1.5.1.	Taxonomy Project	26
2.1.6.	Habilidades blandas.....	27
2.1.7.	¿Restringido o laxo?	28
2.2.	Perspectiva legislativa.....	29
2.2.1.	La educación emocional en el currículo educativo	29
2.2.2.	Competencias emocionales en las guías docentes y los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores. Itinerario de interpretación de trombón. .	30
2.3.	Perspectiva docente	34

2.3.1.	Educación emocional.....	34
2.3.2.	Ciclo de analfabetismo emocional	35
2.3.3.	Formación docente en competencias emocionales.....	35
2.3.3.1.	Intervenciones psicoeducativas y emocionales.....	36
2.3.4.	Inteligencia emocional y la docencia artística musical.....	37
2.3.4.1.	Competencias emocionales para el estudio	38
2.3.5.	Conservatorios, contenido rígido para una sociedad líquida.....	39
3.	Metodología.....	41
3.1.	Investigación descriptiva narrativa y (auto)biográfica basada en la teoría fundamentada	41
3.2.	Enfoque, alcance y diseño	43
3.2.1.	Muestra	44
3.3.	Creación de la entrevista en profundidad	45
3.3.1.	Proposiciones teóricas.....	45
3.3.2.	Diseño de la entrevista	47
3.3.3.	Categorías apriorísticas	48
3.3.3.1.	Unidades de información	48
3.3.4.	Consideraciones éticas	49
4.	Resultados.....	50
4.1.	Recogida de la información	50
4.2.	Evolución de la entrevista.....	51
4.3.	Análisis del contenido de las entrevistas.....	51
4.3.1.	Experiencias y mundo emocional del Docente	52
4.3.1.1.	Identidad y Autoimagen.....	53
4.3.1.2.	Conocimiento emocional	57

4.3.1.3.	Regulación emocional	59
4.3.1.4.	Puntos de inflexión.....	61
4.3.2.	Procesos interpersonales y habilidades socioemocionales	63
4.3.2.1.	Empatía	63
4.3.2.2.	Asertividad	64
4.3.2.3.	Habilidades socioemocionales	65
4.3.2.4.	Diversificación laboral	65
4.3.3.	Percepción, relación y trabajo con los alumnos.....	66
4.3.3.1.	La importancia del ejemplo.....	66
4.3.3.2.	Percepción.....	67
4.3.3.3.	Relación docente-discente	68
4.3.3.4.	Proceso de aprendizaje	69
4.3.3.5.	Modus operandi pedagógico	73
4.3.4.	Elementos pedagógicos.....	74
4.3.4.1.	Elementos relacionados con la perspectiva del docente.....	75
4.3.4.2.	Elementos relacionados con la perspectiva legislativa.....	78
4.3.4.3.	Otros.....	78
5.	Discusión y Conclusiones	79
5.1.	Experiencias y mundo emocional del Docente.....	79
5.1.1.	Identidad y Autoimagen	79
5.1.2.	Conocimiento emocional.....	81
5.1.3.	Regulación emocional.....	81
5.2.	Procesos interpersonales y habilidades socioemocionales.....	83
5.2.1.	Empatía.....	83
5.2.2.	Asertividad.....	84

5.2.3. Otras habilidades socioemocionales	84
5.3. Percepción, relación y trabajo con los alumnos	84
5.4. Elementos pedagógicos	87
5.5. Conclusiones	89
6. Limitaciones y Prospectiva	91
6.1. Líneas de acción	91
Referencias bibliográficas.....	93
Anexo A. <i>Subdominios del proyecto de taxonomía del AIR que aparecen en los modelos observados.</i>	109
Anexo B. Plantilla de subdominios e ítems a observar en la entrevista en profundidad ...	110
Anexo C. Preguntas a partir de los subdominios del proyecto de taxonomía (Berg et al., 2017)	113
Anexo D. Guion de la entrevista en profundidad	115
Anexo E. Datos de los entrevistados	120
Anexo F. Guion de la entrevista II	121
Anexo G. Competencias socioemocionales observadas	125
Anexo H. Modelo de consentimiento informado	126

Índice de figuras

Figura 1	24
----------------	----

Índice de tablas

Tabla 1	23
Tabla 2	112
Tabla 3	113
Tabla 4	116
Tabla 5	125

1. Introducción

Lo que es el maestro, es más importante que lo que enseña (Karl A. Menninger).

Este trabajo descriptivo trata de investigar sobre las competencias emocionales que se manifiestan en las enseñanzas artísticas superiores de música a través de un estudio de casos múltiples. Si un concepto que deba ser aprendido o adquirido por el alumno es un punto de llegada; el estilo de enseñanza, el carácter del docente y sus competencias (socio)emocionales serían el camino a través del cual este ha de llevar a su discente. Este trabajo trata de ser una fotografía del estado de estos caminos con dirección a Ítaca, donde a largo plazo es más importante el camino que el destino.

1.1. Justificación

Una persona con una curiosidad artística grande, con una acumulación suficiente de horas prácticas de estudio previo y dedicación que tenga una cierta ambición de mejorar y descubrir sus límites, es probable que en algún momento de su carrera acabe cursando un Grado en Música en las Enseñanzas Artísticas Superiores en cualquiera de sus especialidades: interpretación, composición, dirección, musicología, producción y gestión o sonología entre otros.

Estas enseñanzas se rigen bajo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre. Si revisamos esta Ley tratando de encontrar puntos a favor de la materia emocional podemos subrayar la existencia del término “educación emocional” en el preámbulo refiriéndose a las Enseñanzas Primarias y a las Enseñanzas Secundarias Obligatorias y más adelante aparecerá también en los Art. 19, Art. 24 y Art. 25, siempre de una manera superficial y enterrado en una marea de principios pedagógicos. Cabe destacar que el término fue introducido por primera vez en la LOMCE, la anterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

Si se revisa el currículo de una Comunidad Autónoma, por ejemplo, en Aragón se encuentra la resolución de 21 de Noviembre de 2017 del Gobierno de Aragón donde aparecen una serie de orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado de los centros públicos y privados concertados basado en la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo.

Se puede entender que sí hay un ligero movimiento por parte de los organismos legisladores hacia una introducción de las competencias socioemocionales para que se trabajen en los centros. Sin embargo, el número de veces que aparecen términos relacionados con la educación emocional en las Leyes Orgánicas de educación son muy escasas, “de forma general, se puede afirmar que este tópico es todavía ajeno a la legislación educativa” (Sáenz López y Medina Medel, 2021, p.37). Términos relacionados con el tema de esta investigación figuran en contadas ocasiones, y de estar más presentes, tampoco aseguraría que se tradujera en una real aplicación en las aulas (Moraleta Ruano, 2015).

Cualquier transformación necesita un cierto combustible para producirse y en este caso la rama investigativa sería un punto de partida muy importante. Investigar en educación es condición indispensable para provocar el cambio (Imbernón, 2002), por ello, es de esencial que la investigación junto con la sociedad se mueva para producir la inclusión de esta parte a la sombra como son las competencias emocionales.

Poniendo el foco en las Enseñanzas Artísticas, como indica Musumeci (2002) los conservatorios han tendido a perpetuar sus maneras y contenidos, tanto en la parte musical como en la parte didáctica, con la desactualizada empresa que ello conlleva. Esto es algo frontalmente opuesto a la innovación que la investigación nos proporciona.

En Musumeci (2002) se menciona una “*Educación de Conservatorio*” de una manera cuasi despectiva para definir una estructura de conocimiento rígida, una cierta tendencia hacia el adiestramiento, de la manera que la red nomológica de Esteve expone (Fernández-Morante y Casas Mas, 2019); y con métodos de instrucción basados en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje con un componente de violencia (Fernandez-Morante, 2018). Todo esto ayuda a perpetuar esos rígidos esquemas de los que habla Kingsbury (1988) en los conservatorios por parte de los, a veces autodenominados “maestros”.

En el entorno laboral dentro de los trabajos artísticos escénicos Quigg (2011) subraya tres aspectos: el cansancio físico y emocional en un ambiente con una cierta presión desempeñando un servicio de alta calidad; los contratos psicológicos maestro-alumno y el

mito de la creatividad como facilitadores de una violencia en Conservatorios revisados por estudios como los de Pace (2013) o Musumeci (2002), documentado por biografías de músicos célebres transformados en memorias, representado en películas como Whiplash (2014), o la propia experiencia del que escribe.

Cabe resaltar que esta visión jerarquizada, ultraspecializada y de una manera casi religiosa en pos al profesor, es muy contraria a una educación emocional, que está ausente de no ser por encontrarse con profesores que sean hábiles emocionalmente. Esto es algo que tiene en los alumnos una influencia negativa para el desarrollo intelectual (Santander Trigo et al., 2020).

Los nuevos tiempos demandan nuevos maestros (Moraleda Ruano, 2015) por ello se debe preocuparse para que la educación emocional, muy presente en las etapas educativas de infantil no se diluya a través del aumento de conocimiento que demanda las etapas de primaria y secundaria. Sería aún más importante que todo el trabajo ya realizado no se borre con “antipedagogos” (Smilde, 2009) en las educaciones universitarias.

Bisquerra (2009) concibe la IE como “una metahabilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia [...] es una de las habilidades de vida que deberían enseñarse en el sistema educativo” (p. 132). No solo incide sobre el impacto de la regulación emocional en las aulas, sino también sobre el bienestar social y personal (Santander Trigo et al., 2020). Por esta razón no se debería dejar de poner el foco durante toda la experiencia vital.

Se ha tratado de presentar los tres vértices de lo que se considera que debe tener un triángulo de transformación: una parte de investigativa, una perspectiva legislativa y un órgano ejecutivo, que en este caso serían los propios maestros a pie de aula quienes tuvieran la última herramienta de cambio socioemocional. Como indica Moraleda Ruano (2015) la educación emocional, aparte de necesitar apoyo por la comunidad científica, así como respaldo social, requiere empuje por parte de las entidades encargadas de la educación, así como de los encargados en traducir esto a la legislación vigente y es posible

que cada vez la sociedad y la administración sean conscientes de la necesidad de un currículo que desarrolle estos contenidos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

1.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general que se propone con este TFM es:

Exponer la existencia, conocimiento y/o aplicación de competencias emocionales por parte de profesores de trombón en las enseñanzas artísticas superiores.

De ahí los objetivos específicos serían los siguientes:

Contrastar el conocimiento producido hasta el momento sobre competencias emocionales en el campo de la música.

Definir las competencias emocionales más importantes para el desempeño de la docencia en las enseñanzas artísticas superiores.

Registrar la inclusión o carencia de las competencias emocionales sobre la muestra estudiada.

2. Marco teórico y/o estado de la cuestión

En este apartado se trata de abordar de la manera más global posible un tema todavía en discusión (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Campayo Muñoz, Emilia Ángeles y Cabedo Mas, 2016), que debería inundar transversalmente los tres apartados que a continuación se tratan: la educación emocional en la parte de la investigación, en la parte legislativa o de los organismos productores del currículo de Educación y en la parte docente.

No se ha tratado de ahondar en todos los apartados, sino de arrojar cierta luz que nos sirva para iluminar el concepto de competencia emocional.

2.1. Parte investigativa

Para entender donde se enclavan las competencias emocionales sería necesario situar el nacimiento de la psicología. Se debería remontar hasta Wundt (1880), considerado precursor de la psicología experimental con la creación del primer laboratorio de psicología (Fernández Morante y Casas-Mas, 2016). También se debe mentar a Seashore, sobre el cual recayó la denominación de padre de la psicología de la música. Más adelante, a comienzos del siglo XX publicó *The Psychology of Music Talent* abriendo un enfoque de corte experimental a estudios e investigaciones acerca de la música.

De cualquier forma, el enfoque emocional quedaba totalmente exiliado, la investigación se llevaba a cabo por parte de los científicos conductistas como Thorndike, Weschler o Sternberg en los años 30 (Molero Moreno et al., 1998), y por científicos cognitivistas a partir de los años 50 como Turing y Hardy, teniendo en cuenta la inteligencia como una facultad hiperracional y fría que procesa información (Bisquerra Alzina, 2009).

2.1.1. La Inteligencia Emocional. De Gardner al GROP

Las emociones se han estudiado desde la Antigüedad, Platón y Aristóteles ya demostraron gran interés (Campayo y Cabedo, 2014), sin embargo, no se habla de psicología de la emoción hasta que Gardner (1983), célebre nombre en la educación, introduce su modelo

de las inteligencias múltiples. Sloboda (2010), autor importante en el desarrollo de la psicología cognitiva de la música, junto con Juslin publicaría sobre la música y las emociones.

2.1.1.1. Las emociones

Aunque las emociones son inherentes al ser humano (Bisquerra, 2009), pocas veces se repara en ellas. Hay ingentes cantidades de teorías que describen el concepto de emoción, y cada una de ellas lleva implícita su posición teórica de la cual parte (Limonero et al., 2019). Ésta es una de las definiciones que más aspectos posibles tiene en cuenta:

“La emoción es un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediado por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, grato-desagrado; (b) generar procesos cognitivos como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos [...]; y (d) dar lugar a una conducta que es con frecuencia, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta, y adaptativa.” (Kleinginna y Kleinginna, 1981, p. 355)

Bisquerra (2009) describe una emoción como un proceso desencadenado por un acontecimiento, Goleman (1995) por otro lado, se refiere al término emoción como “al sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos y psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p. 181).

Así como en la definición, tampoco existe un acuerdo sobre la clasificación de las emociones. Ekman (1992) expuso en su modelo discreto una lista de las llamadas emociones básicas. Así como propugnaba Darwin con su teoría de tintes evolucionistas, Ekman apuntaría a estos dos binomios polarizados: la alegría y la tristeza, la rabia y el miedo, aunque según el autor al que referenciamos podemos llegar a encontrar hasta diez. Estas emociones serían mecanismos automáticos, heredados de nuestros antecesores que nos ayudaron durante muchos miles de años a perpetuarnos como especie debido a su naturaleza adaptativa.

Cabe destacar que este tipo de modelos fueron desterrados gracias a nuevas publicaciones que incluían las emociones como adquisiciones culturales, universales pero diferentes según el contexto y la sociedad donde se observaban (Feldman Barrett, 2018).

Por otro lado, las emociones derivadas, que serían combinaciones de las anteriores y que, al contrario que en las básicas debido a la especificidad emocional (Bisquerra, 2009), se pueden dar de maneras muy diversas dependiendo de cada individuo (Campayo y Cabedo, 2014).

Greenfeld (2013) amplía la categorización de las emociones a primarias, secundarias y terciarias; siendo estas últimas las reservadas únicamente para los seres humanos por su complejidad y debido a que no se pueden universalizar las respuestas emocionales en los seres humanos concluye tienen un nivel más de complejidad que las de las otras categorías y que además se adquieren y se vivencian culturalmente de distinta manera.

2.1.1.2. Emociones y música

La música es capaz de provocar emociones (Bisquerra Alzina, 2009; Campayo y Cabedo, 2014; Sloboda, 1985) aunque esto es algo complicado de estudiar debido a la diversidad de reacciones provocadas en cada uno de los individuos, así como a la dificultad para medir dichas respuestas emocionales (Bisquerra Alzina y López Cassa, 2021; Greenfeld, 2013).

Tal y como expone Bisquerra (2009) las emociones estéticas son respuestas emocionales ante la belleza, pudiendo venir esta de obras de arte, de un paisaje, una prenda de ropa o incluso abarcar hasta la dimensión profesional. Este tipo de emociones son difícilmente clasificables (Oriola y Gustems, 2021) según los parámetros de emociones básicas y derivadas previamente explicados, pertenecerían a las emociones terciarias de las que Greenfeld (2013) hablaba.

Así como la escucha de la música es capaz de provocar emociones agradables y en menor medida también desagradables, la ejecución y práctica de la música también tiene este potencial. La ejecución y estudio musicales puede conllevar consigo emociones desagradables como el miedo o la ansiedad, sobre todo si se trata de exámenes o conciertos (Oriola y Gustems, 2021).

Y es que el entorno laboral de eclecticismo y exigencia puede ser un facilitador de experiencias negativas en lo referente a las emociones en la música (Fernandez-Morante, 2018).

El aprendizaje de un instrumento tiene el potencial de desarrollar las competencias emocionales de los alumnos, incluida la autoestima (Kenny, 2011). El propio instrumento musical lo es a varios niveles, físicamente, y alegóricamente siendo el vehículo para poder desarrollar y aplicar competencias emocionales a través de la música.

Diversos estudios tratan de entender cómo se relacionan distintas competencias emocionales entre sí en la enseñanza de un instrumento (Campayo Muñoz, Emilia Á y Cabedo Más, 2017) o de cómo la integración y enseñanza de dichas competencias ayudan al desempeño del alumno como sujeto que aprende y como músico (Campayo-Muñoz et al., 2019; Costa y Faria, 2020; López González et al., 2021). Enfocados hacia los alumnos, pero también en la formación de los docentes que serán los que tendrán la responsabilidad última sobre sus alumnos en materia emocional, al menos durante el tiempo de clase (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018; Duncan-Villarreal, 2022; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Extremera et al., 2019; Palomera et al., 2019).

Cuando algo está unido por las emociones como es la psicología y la música (Fernández Morante y Casas-Mas, 2016; Oriola y Gustems, 2021) el paso natural es que se produzca una investigación e inducción al respecto.

2.1.2. Inteligencia emocional

Se toma como el precursor del concepto de Inteligencia Emocional (IE) a Gardner (1983), como ya mencionamos antes. Propuso una teoría acerca de la inteligencia humana, la cual incluía el concepto de “inteligencias múltiples”, resaltando con ello que la inteligencia era una capacidad multidisciplinar y algo global: capacidad verbal, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpersonal e intrapsíquica (Molero Moreno et al., 1998). La definición de inteligencia ya no se daba solamente como un mero proceso computacional o de estímulo – respuesta.

El desarrollo en investigación continuó en la década de los 90 con Mayer y Salovey (1990). Basándose en la teoría de Gardner propusieron el concepto de Inteligencia Emocional (Campayo y Cabedo, 2014; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Partiendo de un modelo original que ya nombraba unas incipientes competencias emocionales: evaluación y expresión de las emociones, regulación de las emociones y utilización de las emociones de forma adaptativa (Salovey y Mayer, 1990), consiguieron conformar durante toda la década una conceptualización del término (Mayer, John et al., 2000) definiendo la IE como: “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Salovey y Sluyter, 1997, p. 5).

Se debe nombrar a Goleman (1995), *Inteligencia emocional*. Este autor se basó en los preceptos de Salovey y Mayer (1990), de quienes tomó presentado el término (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) y consiguió que el tema de la IE llegara a todos los públicos y se popularizase. Según la conceptualización de Molero et al. (1998) se distinguían cinco partes en la IE: conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlarlas, capacidad de motivarse a uno mismo, reconocimiento de capacidades ajenas y el control de las relaciones. Tras esta publicación Salovey y Meyer (1997) amplían de tres a cuatro las dimensiones que ellos consideran que abarca la IE: percepción de las propias emociones, uso, comprensión de las emociones y control de las emociones en las relaciones.

También cabría mencionar a Bar-On (1997) aunque según Extremera y Fernandez-Berrocal (2003) este modelo se convierte en algo demasiado general abarcando lo que serían habilidades de una persona positiva, que van más allá de lo que se entendería por emoción o inteligencia.

Como se puede observar, los autores más importantes transcurrían por caminos muy parecidos, pero con ligeras diferencias en cuanto a lo que se consideraba dentro del concepto de IE. Y es que como ya decía Bisquerra (2007) el constructo es hipotético y todavía no existe un consenso en dicho término (Bisquerra, 2009), ya no solo de los límites del constructo si no incluso de su existencia o no.

Los diversos autores han creado conceptualizaciones del término con sutiles diferencias cuyos modelos, pudiendo haber hasta 16 tipos diferentes (Bisquerra Alzina et al., 2015), se agrupan en: modelos de habilidad (Campayo Muñoz, Emilia Á y Cabedo Mas, 2016) o capacidad (Bisquerra, 2009), modelos de rasgo y modelos mixtos.

- Los modelos de capacidad considerarían la IE como una habilidad mental, eminentemente científicos y restrictivos, utilizan instrumentos de medida cuantitativos al modo de los test de inteligencia con preguntas correctas o incorrectas (Bisquerra, 2009). Como representante se postularía el enfoque de Mayer y Salovey (2003) y su MSCEIT.
- Los modelos de rasgo entienden la IE como algo parecido a los rasgos de personalidad, amplio y con instrumentos de medida cualitativos parecidos a los test de personalidad como por ejemplo el EQ-i de Bar-On (1997) o el TEIQue de Petrides y Furnham (2001).

Se considera que los modelos mixtos se inclinan más, o bien hacia los modelos de capacidad o bien hacia los modelos de rasgo, por lo que en clasificaciones posteriores solo se diferencian entre modelos de capacidad y modelos mixtos.

2.1.3. Constructo de competencia emocional

Sobre este concepto conformado por dos términos, de los cuales ya se ha abordado previamente el segundo, se va a intentar acercarse al significado de competencia. Según el análisis de López Gómez (2016) el término competencia estaría relacionado con articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos.

Con el uso de “*competencia*” se da el caso de confundir el término con sus atributos, como puede ser la errónea acepción de habilidad, actitud o capacidad (López Gómez, 2016). Se presupone entonces como algo muy amplio e integral que engloba no solo procederes teóricos, sino también prácticos, y que es susceptible de ser aprendida y por ello también enseñada.

Dado que es algo tan global e interdisciplinario a todos los niveles de nuestra vida, se entiende que sea complicado de delimitar o incluso de definir de una manera sintética.

Bisquerra (2009) diferencia entre competencias específicas técnico-profesionales, relacionadas con el saber y el saber hacer y genéricas o transversales. Otros autores hacen otro tipo de categorías tomando las competencias únicamente como la habilidad de procesar y entender información, interpretar, y usarla para completar una tarea (DeKeyser, 2020), modo de clasificación según la cual se llega a la diferencia entre las habilidades duras y habilidades blandas (Matteson et al., 2016), referidas a la acepción de aptitud y no de capacidad.

Por recomendación del consejo de 22 de Mayo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), el sistema educativo español habla de ocho competencias clave basadas en las teorías de las inteligencias múltiples de (Gardner, 1983): competencia en comunicación lingüística, plurilingüe, matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; digital, personal, social y de aprender a aprender; ciudadana, emprendedora y competencia en conciencia y expresión cultural.

El constructo de inteligencia emocional es algo en constante revisión y opinión, del cual no se ha sido capaz de establecer unos límites comunes (o incluso de acordar su existencia o no); por otro lado, la definición de competencia es tan amplia que en ocasiones se presta el término para definir características de este. De aquí que se pueda inferir que la definición o límite de las competencias emocionales no vaya a ser una empresa más sencilla.

Bisquerra (2009) entiende las competencias emocionales como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 143), definición a la cual añade también los términos más tarde aptitudes y valores (Bisquerra Alzina y López Cassa, 2021). Aunque se tome esta definición de las competencias emocionales se ha de tener en cuenta que es una de muchas.

Se infiere entonces que la educación emocional trata de transmitir la IE, un constructo del que la psicología no tiene consenso, y lo hace a través de un proceso continuo donde cobran especial importancia las competencias emocionales (Bisquerra Alzina y López Cassa, 2021). Si bien es importante intentar llegar a un consenso ya que sin una definición o clasificación clara es complicado que el término gane importancia en la aplicación o en la investigación (Matteson et al., 2016), no es crucial para que la investigación se lleve a cabo, y las revisiones de literatura quizás hasta la impulsen (Berg et al., 2017; Duncan-Villarreal, 2022; Lamri y Lubart, 2023), lo importante sería tener consciencia del valor y esto es algo de lo que los autores saben.

Cada autor busca su propia definición y parámetros para la delimitación de competencia emocional. De ahí que el matiz entre este término e IE sea muy sutil, e incluso se utilicen test indistintamente para ambos (Bisquerra Alzina y López Cassa, 2021).

2.1.4. Modelos de competencias emocionales

Cada autor tiene su propio concepto de hasta donde abarcan las competencias emocionales o socioemocionales o habilidades blandas. A continuación, se presentan alguno de los modelos más influyentes para obtener los ítems en los que se pondrá el foco en el estudio posterior.

Gracias a la transversalidad existente entre educación musical y emocional, se puede ser capaz de adquirir y desarrollar competencias emocionales (Oriola y Gustems, 2021).

2.1.4.1. Mayer y Salovey (1997)

Se enumeran en orden ascendente de complejidad las habilidades emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003):

- Percepción, evaluación y expresión de emociones: identificar estados físicos y psicológicos en nosotros mismos, así como en otras personas y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.

- Facilitación emocional del pensamiento: ser capaz de dirigir nuestro pensamiento en relación con las emociones, ser capaz de generar emociones para facilitar juicios o decisiones, entender las oscilaciones para tomar diversos puntos de vista y usar estos estados emocionales para la resolución de problemas y la creatividad.
- Utilización (comprensión y análisis) del conocimiento emocional: comprender cómo se relacionan e interpretar las emociones, así como entender y predecir las transiciones entre ellas y percibir las causas y consecuencias de los sentimientos.
- Regulación de las emociones: aceptar los sentimientos placenteros y desagradables, reflexión sobre las emociones, prolongar y gestionar estados emocionales dependiendo de si su significado es útil.

Este modelo, científico y restrictivo, únicamente pone el foco en habilidades medibles ya que es un tipo de modelo de capacidad.

2.1.4.2. Saarni (1997, 2000)

En el modelo de esta autora entra a colación los valores éticos y morales, los cuales cree que influyen en las respuestas emocionales. El espacio y el tiempo son condicionantes (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) por lo que se puede dar incompetencia emocional bajo determinadas condiciones.

Saarni (2000) lista las habilidades de la competencia emocional en (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007):

- Conciencia del propio estado emocional
- Habilidad para discernir las habilidades de los demás
- Habilidad para utilizar el vocabulario emocional
- Capacidad para implicarse empáticamente
- Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa
- Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol

- Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- Capacidad de autoeficacia emocional

Aparte de percepción, interpretación y uso, dirección y regulación emocional, esta autora añade la perspectiva social de la empatía, así como de la percepción de las emociones de los demás.

2.1.4.3. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002)

Goleman (1995) propone cinco dominios de la inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales; en una revisión más tardía (Goleman et al., 2002) se sintetizan en cuatro dominios denominados de la inteligencia emocional y competencias asociadas:

Tabla 1

Dominios de la IE Goleman et al. (2002)

COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>Conciencia de sí mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional de uno mismo - Valoración adecuada de uno mismo - Confianza en uno mismo <p>Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional - Transparencia - Adaptabilidad - Logro - Iniciativa - Optimismo 	<p>Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Conciencia de la organización - Servicio <p>Gestión de las relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo inspirado - Influencia - Desarrollo de los demás - Catalizar el cambio - Gestión de los conflictos - Establecer vínculos - Trabajo en equipo y colaboración

Fuente creación propia a partir de (Goleman et al., 2002).

Goleman et al. (2002) tienen en cuenta tanto la parte intrapersonal como la interpersonal, por ello en este modelo tendría más sentido hablar de competencias socioemocionales. Un modelo con más inclusión de rasgos de la personalidad que abarca más aspectos dentro del término IE.

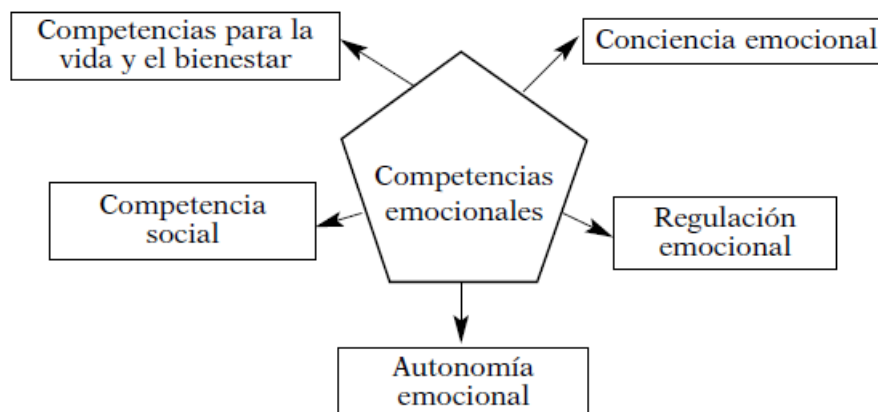
2.1.4.4. El GROOP (desde 1997)

El Grup de Recerca en orientació Psicopedagògica es un grupo de investigación psicopedagógica que surge en la Facultad de Pedagogía de Barcelona por iniciativa del Dr. Rafael Bisquerra Alzina (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Este grupo de investigación también llega a su propia clasificación de bloques de competencias emocionales:

Figura 1

Bloques de competencias emocionales según el GROOP



De (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Esta clasificación compartiría bloques de competencias con el modelo de Goleman et al.(2002) pero añadiendo dentro de la competencia personal la regulación emocional.

En el bloque de la conciencia emocional tanto de uno mismo como de los demás, estaría comprendidas la percepción de las emociones, así como el nombrarlas con el debido vocabulario emocional y comprender tanto las propias como las emociones de los demás.

La regulación emocional incluye tanto la gestión apropiada, como la autogeneración de emociones positivas y la expresión emocional.

La autonomía emocional comprende la autogestión, la resiliencia, la autoestima, responsabilidad en la toma de decisiones o en análisis crítico de normas sociales entre otras.

La competencia social hablaría más de cómo nos relacionamos con los demás, comunicación expresiva, habilidades sociales, asertividad, gestión de situaciones emocionales, comportamiento prosocial.

La competencia para la vida y el bienestar que se focalizaría en la toma de decisiones, el afrontar desafíos diarios, el ser capaces de generar experiencias óptimas y ser ciudadanos activos, críticos y responsables.

La parte intrapersonal como la interpersonal se mezclan en los bloques quedando diluidas las líneas de diferenciación. Se van diluyendo y entremezclando las categorías cerradas de los modelos restrictivos en post de elementos interconectados.

2.1.5. El ASE

Este acrónimo que se refiere a *“aprendizaje socioemocional”* (social-emotional learning en inglés, SEL) fue popularizada por la asociación estadounidense CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*).

Este término según Pérez-González (2012) es un concepto multifacético que engloba diversos tipos de competencias sociales y emocionales. Fuera de restringir, engloba no solo competencias de carácter no cognitivo, si no también actitudes y disposiciones morales. Los cinco componentes interrelacionados del ASE serían la autoconciencia, la autogestión, conciencia social, habilidades sociales y la toma de decisiones responsable.

Es necesario mencionar que la iniciativa de CASEL lleva vigente en centros de Estados Unidos desde antes incluso de la popularización del término de Inteligencia Emocional por parte de Goleman en el 1995.

Cualquier tipo de educación emocional debería aportar a las personas, sin embargo, autores como Pérez-González (2012) remarcan que una educación donde no sea posible una evaluación es un tipo de educación en sentido laxo, donde cualquier tipo de intervención educativa preventiva o de desarrollo personal podría tener cabida.

En esta misma dirección se nombra el programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) en el Reino Unido. A diferencia de CASEL, que se implementa como algo externo, SEAL es un conjunto de procedimientos y materiales organizado en forma de currículo explícito y estructurado para la integración curricular (Bisquerra et al., 2012).

Este programa diferencia su contenido en las cinco habilidades que coinciden con los dominios que Goleman (1995) propone: la autoconciencia, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Es importante remarcar la importancia de hablar de componentes interrelacionados ya que dejan de proponer categorías aisladas y optan por un modelo de clasificación interdependiente y en los que los componentes se influyen entre sí donde se da interconexión e influencia entre competencias (Campayo Muñoz, Emilia Angeles, 2017; Campayo-Muñoz et al., 2019). La idea de compartimentos estancos de entidades abstractas es una simplificación que no ayuda a entender de lo que se está hablando (Lamri y Lubart, 2023).

2.1.5.1. Taxonomy Project

No han faltado los proyectos de estudio para tratar de aunar todos los marcos conceptuales de las competencias socioemocionales y así tener una base común donde todos los marcos se sientan representados en mayor o menor medida. Esto es lo que intenta llevar a cabo el “*Proyecto de taxonomía*” llevado a cabo por el Instituto de Investigación Americano (AIR).

Después de un exhaustivo análisis este proyecto establece seis dominios dentro de las competencias socioemocionales: regulación cognitiva, procesos emocionales, procesos interpersonales, valores, perspectivas e identidad y autoimagen. A su vez establece veintitrés subdominios con un tercer nivel de subdivisión de hasta doscientos códigos (Berg et al., 2017).

Este marco de marcos nos arroja páginas como la de “*Explore SEL*” (<http://exploresel.gse.harvard.edu/>), gracias a la cual podemos comparar numerosos marcos teóricos de programas que incluyen las competencias socioemocionales e incluso seleccionar los dominios que nos interese comprobar. La clasificación de todos los marcos conceptuales de los modelos que aparecen en esta página está basada en los dominios del proyecto de taxonomía de Berg et al. (2017): regulación emocional, procesos emocionales, procesos interpersonales, valores, perspectivas y identidad y autoimagen.

También existirían proyectos como DOMASEC, acrónimo en inglés de dominios y manifestaciones de competencias socioemocionales. No pretende ser otro marco teórico, sino una integración de varios (Schoon, 2021) como el proyecto de Taxonomía de Berg et al. (2017) antes mencionado, o la taxonomía de los grandes cinco rasgos (John et al., 2008).

2.1.6. Habilidades blandas

Se ha dejado de lado por completo toda la terminología referida a habilidades blandas (“*soft skills*”) porque si no el marco teórico se extendía demasiado. A pesar de esto es necesario mencionar al menos que esta puede ser otra denominación de las habilidades socioemocionales (Matteson et al., 2016), o dependiendo de estudios, albergar las habilidades intra e interpersonales como un subconjunto de estas habilidades blandas (Md-Ali et al., 2016).

Se hablaría genéricamente de habilidades blandas como las habilidades centradas en la persona, mientras que las habilidades duras se referirían a las centradas en la tarea (Lamri y

Lubart, 2023). Pasando por alto que la distinción entre duras y blandas puede dar lugar a una implicación frágil del concepto “blanda” (Matteson et al., 2016). También se ha visto distinción entre habilidades cognitivas y no cognitivas, bastante común en el entorno empresarial, sin embargo, se sabe que las habilidades blandas también tienen componentes cognitivos (Barrera Osorio, 2015).

Clasificaciones como la de Klein et al. (2006) o la de Evers et al. (1998) se pierden en un mar de competencias y habilidades sin un concepto claro.

También mencionar estudios (Lamri y Lubart, 2023) que intentan llevar a cabo una manera de reconciliar las habilidades duras y las blandas en un sistema integrador.

2.1.7. ¿Restringido o laxo?

Cada modelo explicado acaba cayendo en marcar sus propios límites en cuanto a la definición o clasificación de las competencias socioemocionales (Bar-On, 1997; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Daniel Goleman, 1995; Goleman et al., 2002; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997) sin tener en cuenta a los otros modelos. También existen los estudios que quieren abarcar la máxima información posible (Berg et al., 2017) con ánimo de integrar al mayor número de marcos teóricos pueden resultar poco prácticos en la aplicación por su extensión.

Se produce una batalla en la que ambos bandos pierden poder por la restricción o no de la clasificación de los componentes de las Competencias Emocionales, cuando ni siquiera existe consenso sobre cómo denominarlas (Bisquerra, 2009; Schoon, 2021). Un sentido restringido y acotado es práctico si hablamos de evaluación cuantitativa, sin embargo, habría que plantearse el sentido de racionalizar algo que por naturaleza no lo es.

Bisquerra (2009) habla de “*especificidad emocional*” refiriéndose a características similares para las mismas emociones en personas diferentes, aunque las reacciones a dichas emociones sean dispares. Quizás sería necesario llegar a esas características comunes dentro

de los modelos de competencias emocionales también, aunque mantuviéramos en cada persona unos elementos diferentes.

Para hablar sobre competencias hay numerosa terminología: competencias sociales, habilidades interpersonales, inteligencia emocional, habilidades blandas, etc. (Matteson et al., 2016); parece que lo más efectivo hasta que se consiga un descubrimiento sobre qué exactamente es la inteligencia emocional, o si existe el término en absoluto, sería la aplicación de la educación emocional (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007), de la gestión de las emociones, del reconocimiento emocional, de habilidades que nos permitan vivir en una sociedad como seres sociales y emocionales que somos.

2.2. Perspectiva legislativa

La segunda parte necesaria sería la que más rígida se encuentra en sus bases. Aunque se cuente con una Ley educativa cada cinco años de media (Blanco, 2020), no son grandes los cambios significativos que se han dado en ella desde la implantación de la ESO en 1990, ya que ni se modifican los contenidos ni la estructura del sistema como se debería llevar a cabo con una Ley de Educación a través de un pacto educativo (Novella García y Cloquell, 2022).

2.2.1. La educación emocional en el currículo educativo

Tanto en el exhaustivo análisis de textos de Sáenz y Medina (2021) de los textos legislativos sobre educación en España como son la LOGSE, LOE, LOMCE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre, que modifica la LOE (y en este estudio en particular también el Decreto de educación Primaria de Andalucía); como en la revisión del estado de la cuestión de guías docentes y planes de estudio que Teixiné et al. (2023) lleva a cabo sobre los grados universitarios del ámbito educativo, se pueden observar el mismo tipo de conclusiones acerca de los textos legislativos que influyen en el aprendizaje docente.

Hay una evolución en los textos educativos que no es afín a la importancia, cantidad y calidad de la investigación al respecto (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2004), se hacen necesarias aportaciones explícitas sobre la educación emocional en el currículo (Sáenz

López y Medina Medel, 2021) y aunque la adquisición de las competencias emocionales es largo y complejo, no se materializa ni siquiera en el número de asignaturas formativas de grados destinados a educación.

A destacar Resoluciones como la de 21 de noviembre de 2017 del Gobierno de Aragón, a través de la cual se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado, aunque el hecho de hablar de una sola *“competencia socioemocional”* contrasta un poco con toda la literatura de diversos modelos con multitud de competencias previamente expuestas.

En los currículos de Primaria y Secundaria se contempla terminológicamente la educación emocional en los textos legislativos; sin embargo, la aplicación es responsabilidad de cada centro. Cosa que lleva a resaltar la importancia del liderazgo institucional del que habla Aguilera en cuanto a la implementación del proyecto SEAL (2012), sin el cual es muy difícil que la comunidad escolar sea capaz de implementar transversalmente la educación emocional con la duración apropiada por sí misma.

Si se pone el centro de atención en los grados universitarios de ámbito educativo existe la misma problemática, con la diferencia de que aquí hay asignaturas que versan sobre el tema de una manera teórica.

Estos son los artículos más actualizados que se han encontrado sobre España, pero se debe inferir que es un mal endémico del país. Del Valle (2023) también resalta la ausencia de la educación emocional en el currículum venezolano. Esta es una problemática que se viene anunciando desde hace años y que, por más que se señale, no consigue quitarse el polvo de la antigüedad institucional.

2.2.2. Competencias emocionales en las guías docentes y los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores. Itinerario de interpretación de trombón.

El Real Decreto 631/2010, de 14 de Mayo es el documento según el cual se deben diseñar las guías docentes de los centros de enseñanza superior de música específica una serie de

competencias transversales, generales y específicas en las que deben estar basados los contenidos, objetivos y evaluación de las enseñanzas artísticas superiores.

Después de una revisión se extraen elementos que presentarían cierta importancia para con las competencias socioemocionales o podrían estar en relación con ellas dentro de los diferentes apartados:

Competencias transversales:

- Realizar autocrítica del propio desempeño profesional e interpersonal.
- Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- Utilizar habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- Liderar y gestionar grupos de trabajo
- Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- Adaptarse [...] a los cambios culturales, sociales y artísticos [...] y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- Trabajar de forma autónoma [...].

Competencias generales:

- Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.
- Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles.
- Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.
- Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.

Competencias específicas:

- Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

Contenidos:

- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público [...].

Tras el análisis de algunas de las guías docentes, planes de estudios y programaciones didácticas del itinerario de interpretación de trombón de centros públicos de enseñanzas artísticas superiores de música de Albacete (Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), Alicante y Castellón (Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana), Barcelona (Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores), Córdoba y Málaga (Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía), Las Palmas de Gran Canaria (Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) , Madrid (Decreto 36/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música), Murcia (Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso), Pamplona (Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, del consejero de educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del espacio europeo de educación superior en la Comunidad Foral de Navarra), Salamanca (Decreto 43/2022, de 13 de octubre, por el que se regula el acceso, la admisión y la matriculación

para cursar enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León), Vigo (Decreto 41/2023, de 20 de abril, por el que se modifica el Decreto 172/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Diseño en la Comunidad Autónoma de Galicia) y Zaragoza (Orden ECD/897/2022, de 13 de junio, por la que se modifican los anexos I y III de la Orden de 14 de septiembre de 2011), los ítems que se han encontrado en ellos fueron:

- Las competencias propuestas en la legislación antes extraídas por su relación con el tema del estudio se presentan casi en su totalidad en los documentos de los centros analizados.
- En cuanto a los contenidos, aparece muy reiterativamente en los documentos consultados los hábitos y técnicas de estudio, la valoración crítica del trabajo, así como contenidos relacionados con la propiocepción del cuerpo y técnicas de relajación. También en alguno aparece la preparación para la interpretación en público, hablando en una única ocasión de control emocional como un contenido a trabajar específicamente.
- Menos comentado en la legislación por dejar libertad a cada centro para llevarla a cabo es la evaluación. Se encuentran referencias a observación de capacidad comunicativa y actitudes (opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, de conducta, integración, etc.), control postural, gestión de nervios y autocontrol mental y organización y motivación en el trabajo autónomo.

Algunos centros (Alicante, Badajoz, Córdoba, Pamplona, Salamanca, Vigo, Zaragoza) tienen las asignaturas de técnica Alexander, técnica corporal, educación postural, técnicas de desarrollo del canto interior para instrumentistas de viento metal, técnicas de respiración y control muscular, ergonomía y prevención de lesiones o técnicas de relajación y concentración entre sus planes de estudio. Otros centros (el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León o el Conservatorio Superior de Música de Navarra) ofertan entre sus optativas materias como: *Autoconciencia a través de la respiración y habilidades escénicas*,

Se debe mencionar al Conservatorio Superior de Música de Coruña y al Conservatorio Superior de Música de Vigo como ejemplo de los únicos centros de los que se tiene

consciencia de la existencia de una asignatura específica de educación emocional: *Técnicas de control emocional y corporal* o el Conservatorio Superior de Música de Murcia con su oferta de *Concienciación corporal y autocontrol*. En estas asignaturas se trabajaría de una manera global temas como el miedo escénico, terapia cognitiva para regulación emocional o educación postural entre otros.

Aunque se dan de una manera excepcional durante un cuatrimestre la introducción de este tipo de contenidos es un paso importante.

Lo que se puede inferir de esta información es que hay unos pilares esbozados con relación a la educación emocional pero no se acaba de tender el puente entre legislación y docentes. Estas asignaturas, de manera poco frecuente, dan más la sensación de figurar porque se debe, más que por la convicción que la Educación Emocional desate en la sociedad. Desde los organismos legislativos se dan unos indicios para que cada centro se organice de la mejor manera en cuanto a competencias, contenidos, evaluación y objetivos mientras se cumplan.

2.3. Perspectiva docente

Esta tercera parte del marco teórico es el conductor del cambio, los profesionales que tienen en la mano que se produzca este cambio.

2.3.1. Educación emocional

Algo en lo que numerosos autores sí están de acuerdo es en que la educación emocional es importante, en la adquisición de las competencias emocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Daniel Goleman, 1995; Mayer, John D. y Salovey, 1997; Saarni, 2000).

El docente tiene aquí un papel clave en la educación emocional siendo alguien que es capaz de transmitir la IE entre sus estudiantes, como un líder que por una regulación límbica interpersonal consigue contagiar su estado de ánimo (Goleman et al., 2002), por encima incluso de la formación en competencias emocionales o de la implementación por parte de las políticas educativas (Extremera et al., 2019). Esto sin embargo desemboca en la

diseminación de la línea que separa trabajo y vocación ya que se espera más de ellos de los que se les tiene en cuenta.

2.3.2. Ciclo de analfabetismo emocional

Este término utilizado por Goleman (1995) se emplea para determinar la carencia de gestión emocional, esto sería precisamente lo que deberían evitar los docentes en los centros.

El docente se nos presenta como un modelo de la inteligencia emocional del alumnado (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2004), como un agente de cambio dentro de la sociedad que influirá en sus alumnos, los futuros miembros de la sociedad. Por ello si no se quiere que este analfabetismo emocional se perpetúe es necesario tomar acción y llevar a cabo formación al respecto, tanto para alumnos como para docentes (Campayo Muñoz, Emilia Ángeles y Cabedo Mas, 2016; Santander Trigo et al., 2020).

Aún se sigue poniendo el peso en la parte cognitiva del aprendizaje, en las habilidades duras (Ros-Morente et al., 2022) en detrimento obvio de la parte de la inteligencia emocional, llegando a tener la parte afectiva una connotación negativa para el rendimiento (Santander Trigo et al., 2020). Se puede ver esto, sin ir más lejos, en el prestigioso informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA en inglés) (Schleicher, 2018).

Las competencias troncales evaluadas son las matemáticas, lectura y la historia además de una competencia “innovadora” cada año, como fue la competencia global en 2018 o el pensamiento creativo en 2021. Se entiende en parte la difícil evaluación de las competencias socioemocionales, y más si se quiere un contexto cuantitativo como el de un estudio estadístico (aunque existe la posibilidad), pero como explicaba Pérez González (2012) con las competencias emocionales, la importancia radica en la posibilidad de evaluar lo que estamos aplicando.

2.3.3. Formación docente en competencias emocionales

Pueden darse dos enfoques en cuanto a la educación emocional en los docentes, educación emocional direccionada a la profesión de docente como la profesión con una alta demanda

laboral emocional que es (Extremera et al., 2019), o como transmisores de la educación emocional para los alumnos (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2004), por ello es importante que estos sean capaces de identificar comprender y regular las emociones de sus alumnos y las suyas propias (Moraleda Ruano, 2015, p218). Algunos estudios remarcan la importancia del nivel de bienestar del docente para con el desempeño de sus alumnos (Campayo-Muñoz et al., 2019; Ros-Morente et al., 2022) y no solamente para el ambiente de clase general (Duncan-Villarreal, 2022).

Educación es ayudar a crecer como persona (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018), y para ello se debe haber dado en el docente este desarrollo previamente y entender que se es el líder de la clase con la importancia que ello tiene en la IE (Goleman et al., 2002). La aplicación de programas destinados al conocimiento de teorías y modos de aplicación de las competencias emocionales son útiles, pero la formación en IE de los docentes no debería quedarse ahí. Administraciones públicas, gobiernos, universidad y entidades implicadas en la formación inicial y continua deberían tomar consciencia de ello, así como toda la comunidad educativa (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018) deberían estar en consonancia para conseguir un cambio de dirección en la forma de aplicación de la IE desde la raíz.

2.3.3.1. Intervenciones psicoeducativas y emocionales

Existen propuestas de intervenciones educativas para el fomento de la IE en docentes como los de Ashley Vesely (2014) para la reducción de estrés o la de Corcoran y Tormey (2012), que se pueden entender a la manera de un curso de aproximación estándar a la IE para docentes.

Otros programas van dirigidos a ambos alumnos y docentes, o directamente a toda la comunidad educativa como los programas RULER (Nathanson et al., 2016); CASEL dirigido a formar en habilidades sociales, programas de modificación cognitivo-conductuales, toma de decisiones, educación para la democracia, prevención frente al suicidio, violencia o consumo de drogas; o SEAL que busca el crear un clima positivo para favorecer el aprendizaje efectivo y el desarrollo profesional (Bisquerra et al., 2012).

Cabe mencionar el programa *Educación Responsable* apoyado por la Fundación Botín (Fundación Marcelino Botín, s.f.) que forma a alumnos pero que considera tanto a la sociedad como a las familias. O el programa de Eva Bach de educación emocional y buen trato en educación secundaria

Estas propuestas no solamente se enclavan en la educación generalista de infantil, primaria o secundaria.

2.3.4. Inteligencia emocional y la docencia artística musical

Se sabe que se puede producir una transferencia a otros ámbitos de la educación desde las investigaciones de innovación educativa sobre la IE (Palomera et al., 2019).

También encontramos intervenciones centradas específicamente en el contexto de los conservatorios de música (López González et al., 2021) que ponen el foco en el mindfulness, la autorregulación o las habilidades psicológicas. Otras también que pueden estar más relacionados con las herramientas de la psicología del entrenamiento deportivo (Buceta, 1998) que con la Inteligencia Emocional per se, aunque algunas de ellas la contengan.

Se pueden trabajar las competencias emocionales como la regulación, conciencia y autonomía emocional a través de la música (Oriola y Gustems, 2021; Schellenberg, 2011) instaurándose estas dos disciplinas, emociones y música, como un binomio didáctico del que se debe ser consciente. El estudio de un instrumento y, por consiguiente, de la música, se puede llevar a cabo desde una perspectiva del desarrollo de las competencias emocionales de manera que se aporten entre ellos, aunque esto sea algo que no se tenga demasiado en cuenta en las enseñanzas musicales occidentales (North y Hargreaves, 2008).

La música provoca emociones estéticas que no se producen en otras disciplinas. Esto debería aprovecharse para que la relación con las emociones estuviera más presente y que su implementación fuera de una manera transversal (Bisquerra Alzina, 2009; Campayo Muñoz, Emilia Ángeles y Cabedo Mas, 2016).

2.3.4.1. Competencias emocionales para el estudio

En la tabla que se presenta en el Anexo A se han cruzado las competencias del proyecto de taxonomía del Instituto de Investigación Americano (Berg et al., 2017) con los modelos de competencias emocionales o socioemocionales que se han ido explicando en el punto anterior (Bar-On, 1997; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Goleman et al., 2002; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997) y con los programas SEAL (Humphrey et al., 2010) y CASEL (Bisquerra et al., 2012).

Con el sombreado gris se representan las coincidencias correspondientes a competencias intrapersonales y con el sombreado azul a las competencias intrapersonales. Los números dentro de la columna del modelo de Bisquerra corresponderían al bloque de competencias emocionales correspondiente.

No es extraño que se hayan reiterado las competencias relacionadas con los ítems intrapersonales e interpersonales debido a que los modelos que se han escogido estaban centrados en competencias socioemocionales. Esto también nos ayuda a tener una visión periférica de cómo algunos modelos son más integradores (Bisquerra Alzina, 2009; Goleman et al., 2002) que otros (Mayer, John D. y Salovey, 1997) con respecto a rasgos de la personalidad o actitudes.

Como hacer una entrevista en profundidad intentando tratar todos los temas sobre competencias socioemocionales que aparecen en el proyecto de taxonomía (Berg et al., 2017) sería algo demasiado extenso y complicado, se pondrá el foco de atención en los que más reiterativamente aparecen en el Anexo A de comparación. A continuación, se argumenta su elección o exclusión¹.

La competencia de los procesos cognitivos nombrados por Berg et al. (2017) estaría más relacionada con el método cognitivo de entrenamiento en habilidades psicológicas (Osborne

¹ Refiriéndose con inclusión o exclusión a los temas que se propondrán en la entrevista en profundidad, pero nunca coartando la aparición de estos.

et al., 2014), así que se descartará. Únicamente se tendrá en cuenta el subdominio del control inhibitorio. Se refiere a la habilidad de suprimir o modificar una respuesta de comportamiento para la obtención de un objetivo a largo plazo. Esta figura reiterativamente en otros modelos de competencias emocionales (Goleman et al., 2002; Lawson et al., 2019; Saarni, 2000) por la parte de control de gestión emocional que tiene.

También interesa enfocar la entrevista hacia el estudio las competencias de los procesos emocionales: conocimiento, expresión y regulación emocional, así como regulación del comportamiento, empatía y toma de perspectiva; y de los procesos interpersonales: entendimiento de problemas sociales, resolución de conflictos y comportamiento prosocial y cooperativo (Berg et al., 2017). Se relacionarían con las competencias intrapersonales e interpersonales de otros modelos como el de Bisquerra y Pérez (2007) y con la mayoría de modelos expuestos en el Anexo A.

Respecto a otras coincidencias elementos comunes entre el modelo de Berg et al. (2017) y otros modelos, serían dentro de la competencia de la identidad y autoimagen. Debido a la interrelación característica de las competencias socioemocionales, esta se podría clasificar dentro de la de procesos emocionales junto a la autonomía emocional o la autorregulación del modelo del GROOP (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). Por ello subdominios como serían el autoconcepto, la capacidad percibida, autocompasión, autoeficacia, autoestima y resiliencia aparecen dentro de varios modelos y/o estudios revisados (Campayo-Muñoz et al., 2019; López González et al., 2021).

Con esta selección de subdominios dentro de las competencias propuestas por el proyecto de taxonomía (Berg et al., 2017) no se ha tratado de excluir en la entrevista en profundidad a los demás, sino de focalizarse en lo que se cree que tiene más relación con las competencias emocionales.

2.3.5. Conservatorios, contenido rígido para una sociedad líquida.

Tanto el ámbito cognitivo como el emocional, son igual de importantes en el desarrollo del alumno (Campayo Muñoz, Emilia Angeles, 2017), si se añade a esto que los conocimientos técnicos se suelen quedar obsoletos con más frecuencia que los emocionales o sociales. Se

pone de manifiesto la importancia de la adquisición de competencias socioemocionales en el ámbito de los estudios, profesionales o el que sea, dado que esto está dentro de una sociedad cambiante (Bauman, 2000).

En los conservatorios por lo general solía haber una tendencia hacia orientar hacia un único objetivo, el “desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa” (Musumeci, 2002). Además, no se es consciente de que un amplio porcentaje de estudiantes acabaran dedicando a una profesión diferente a la de intérprete en una orquesta de música clásica (Asociación de Músicos Profesionales de España, (AMPE), 2020; Carey y Grant, 2021), sin que entre sus habilidades aparezcan herramientas de otro tipo que les faciliten la inserción en el mundo laboral. “Tal vez sean los propios conservatorios los que más limitan las opciones enfocando su formación únicamente hacia unas vías laborales muy concretas y ni siquiera informando sobre la existencia de otros caminos” (Ponce de León y Lago Castro, 2009). Por no hablar de lo importantes que son las competencias socioemocionales en un entorno de trabajo de una orquesta profesional o para el duro proceso de someterse a numerosas audiciones para optar a dicho puesto.

Es extraño tratar de transmitir unas competencias para lidiar con una modernidad líquida (Bauman, 2000) precisamente en una institución que viene llamándose “Conservatorio” desde hace mucho tiempo (Musumeci, 2002). Quizás se trata de encontrar el problema fuera de la propia institución y se debería empezar por la autocrítica de raíz y por reformarse a uno mismo.

La lanza por las competencias emocionales queda partida de una manera transversal a la experiencia vital, solo por el mero hecho de existir y de ser la especie que somos.

3. Metodología

Este trabajo de fin de máster trata de un estudio con un diseño no experimental, y descriptivo narrativo. Se va a llevar a cabo a través de un estudio de casos para comprender una dinámica presente en un entorno real y singular (Eisenhardt, 1989).

Con el estudio de casos se pueden inferir teorías basadas en un número pequeño de casos con un cierto grado de aplicabilidad, ya que un solo caso puede indicar la hipótesis y los otros verificar esta información (Glaser y Strauss, 1967). Este tipo de estudios no tienen por qué ser exploratorios, gracias a esta metodología es posible acceder a los participantes para interpretar y comprender sus realidades (Coller, 2000).

El marco teórico sin acuerdo universal del que se parte para llevar a cabo esta investigación consta de constructos y clasificaciones sin delimitar a los que Martínez (2006) se refiere al subrayar la importancia de la metodología cualitativa para inferir teorías o explicar fenómenos con elementos determinantes de carácter intangible.

Como no hay obligación metodológica de una hipótesis en este tipo de estudios (Sampieri et al., 1997), no se incluirá. Sin embargo, la pregunta de investigación que se propone debido a la posición previa apoyada por artículos como los de Fernández-Morante (2018), Zarza Alzugaray et al. (2016), Musumeci (2002); libros como el de Smilde (2009) y experiencias de numerosos estudiantes de música, sería ¿tiene en cuenta el docente las competencias emocionales en los centros de enseñanzas artísticas superiores de música en la especialidad de trombón?

3.1. Investigación descriptiva narrativa y (auto)biográfica basada en la teoría fundamentada

Se considera que la investigación llevada a cabo trata de extraer los elementos comunes de las experiencias transmitidas por parte de los entrevistados para inducir ideas que aporten a la teoría (Passeggi, 2020). Interesa acceder a determinada información importante sobre la vida de los sujetos para, a partir de ella interpretarla (Silva Batatina, María de La Paz, 2017).

Los marcos conceptuales proporcionan elementos de acercamiento a la teoría, pero al indagar sobre emociones, relaciones inter e intrapersonales y competencias sin introducir el elemento humano se está prescindiendo de la comprensión de las relaciones entre seres humanos (Paz Maldonado y Silva Peña, 2019). Por ello se abre una intención de ir más allá de estos marcos conceptuales para indagar en las interacciones y las relaciones situadas en los contextos naturales en los que se estudian (Vives Varela y Hamui Sutton, 2021).

Los estudios descriptivos miden y evalúan aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno estudiado (Sampieri et al., 1997). Sin embargo, este estudio está a camino entre lo exploratorio y lo descriptivo. Lo que interesa no es descubrir, sino poner en el foco en el desarrollo de conocimiento sobre este tema.

En primer lugar, se presenta una investigación exploratoria en la medida en la que lo que interesa es descubrir la existencia o no de esas competencias emocionales en el contexto del aula de enseñanzas artísticas superiores. No se puede decir que no haya conocimiento sobre el tema, ya que desde Goleman (1995) se ha venido ensanchando el tema de la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Autores como Bar-on (1997), Mayer y Salovey (1997), Bisquerra (2009), Campayo (2017), Fernández Berrocal (2005), Extremera (2019) o Moraleda Ruano (2015) entre otros han investigado y ampliado el conocimiento sobre inteligencia emocional y competencias emocionales. Sin embargo, es un término relativamente nuevo y quedan muchos campos sobre los que investigar.

Hablar de “medir y evaluar diversos aspectos” de las competencias emocionales a observar a través de este estudio a la manera que Sampieri (1997, p. 14) lo entiende en el propósito de los estudios descriptivos no tiene cabida en este estudio. Por cronología, recursos y debido a que el objetivo se centra más en la existencia o no que en la propia medida de estas habilidades. Por ello se plantea como un estudio entre lo exploratorio y lo descriptivo.

La base desde la cual se parte para observar la inclusión o ausencia de las competencias emocionales son las experiencias, vivencias y opiniones de los entrevistados comparando sus estrategias y la entrevista con la información recabada desde el marco teórico elaborado.

Este marco teórico permite crear unas categorías apriorísticas (Cisterna Cabrera, 2005) que facilitan el comienzo de la recopilación de información, o un primer nivel de codificación (Contreras Cuentas et al., 2020). Sin embargo, la investigación se quedaría en la descripción y lo que se intenta es inducir conocimiento y esto se consigue añadiendo la teoría fundamentada como un método para elaborar teorías inductivas mediante una espiral de análisis y desarrollo de conceptos (Vives Varela y Hamui Sutton, 2021). Recopilación, análisis e interpretación y categorización conforman un método circular que será la manera de avanzar en la inducción del conocimiento hasta que se produzca saturación teórica, o lo que Contreras (2020) denominaría el tercer nivel de codificación teórica.

Ahora cobra sentido hablar de horizontalidad en la investigación (Rivas Flores et al., 2021). Las experiencias, vivencias, realidades de cada uno de los investigados, que prácticamente son coautores de la investigación junto con el investigador, de la manera más democrática posible.

A lo largo del marco teórico se ha puesto de manifiesto la cuestión onto-epistemológica de los diferentes modelos de competencias emocionales y programas socioemocionales. Así como también el hecho de no ser capaces de ponerse de acuerdo en un constructo común. Esto es algo que tiene más que ver con la investigación narrativa de lo que puede parecer. Quizás este conocimiento no se puede dejar únicamente al empirismo y debe inducirse de las personas, por y para las personas, de una manera práctica.

Cada uno es su realidad narrada en cada uno mismo, con lo que ello supone. Esto quiere decir que puede haber coincidencias parciales con realidades de las otras personas, pero nunca con la totalidad de ellas. De ahí la imposibilidad de esclarecer un constructo común, cada uno tiene una estructura de vida y experiencias diferente.

3.2. Enfoque, alcance y diseño

Para que esta investigación cualitativa tenga robustez metodológica se va a aplicar el protocolo de estudio de caso para asegurar una cierta objetividad (Yin, 1984), planteándose

las preguntas a ser respondidas en el estudio de caso, los procedimientos, así como la selección del caso que conformará nuestro estudio.

3.2.1. Muestra

Siendo este un estudio de casos múltiple se procederá a seleccionar una muestra teórica en vez de una muestra representativa de la población (Martínez Carazo, 2006). Partiendo de la base de que en este estudio la población diana serían los docentes de escuelas y conservatorios de enseñanzas artísticas de música superiores de trombón, la muestra va a ser per se homogénea pero ajustada al término del que se quiere obtener información. De esta manera podemos analizar el mismo fenómeno en casos similares (Coller, 2000).

La muestra para nuestro estudio se va a seleccionar a través de los siguientes criterios:

- a. Conjunto de la población que sean profesores interinos, con plaza o catedráticos de trombón con al menos un año de experiencia en un centro de enseñanzas artísticas superiores.
- b. Se contactará a individuos de los que se haya podido extraer el contacto en las páginas oficiales de los centros y de los que se obtiene una voluntad de colaboración y también el grupo de edad al que pertenece mediante un primer contacto.
- c. Se intentará a individuos de diferentes grupos de edad: entre 20 y 30 años, entre 30 y 40 años, entre 40 y 50 años; y más de 50 años. Se tiene en cuenta que esto no es representativo para los resultados, pero ayuda a tener una muestra lo más heterogénea posible.
- d. Preferiblemente los individuos se escogerán de Comunidades Autónomas diferentes

Como la obtención de los datos de cada uno de los docentes es complicada debido a que la información en las páginas web de algunos de los conservatorios no está actualizada por el último proceso de estabilización de empleo temporal, se va a intentar a los contactos a los que se hayan podido acceder y que además tengan una voluntad colaborativa para con el estudio. Para esto se envía una encuesta rápida a través de la cual se conseguirá la edad,

experiencia y Comunidad Autónoma donde ha estado ejerciendo de los contactos obtenidos, información que se puede comprobar en el Anexo E.

La muestra será entonces de cuatro docentes de Comunidades Autónomas distintas

3.3. CREACIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Con la entrevista se busca el obtener los significados, experiencias y realidad personal del entrevistado (Canales Cerón, 2006). Como lo que se pretende es acceder a la información no se ha optado por preguntas cerradas. Esto conlleva un mayor esfuerzo analítico y de codificación previo y posterior, pero permite observar la realidad de estudio en su naturaleza y bajo los propios términos de cada docente. Esta entrevista, junto con el análisis y la codificación de los datos será lo que nos permita una iteración (Vives Varela y Hamui Sutton, 2021) de categorías de nuestros propuestos teóricos a través la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967).

Interesa llevar a cabo una entrevista semiestructurada por ser la que nos puede aportar información más interesante dentro del estudio de casos (Gillham, 2000).

3.3.1. Propositiones teóricas

Este trabajo se asienta en un marco teórico que supone la base para la investigación, gracias al cual se puede elaborar una serie de temas o proposiciones teóricas a tratar a lo largo de la duración de la entrevista. Con esto se pretende acceder a la información rica en significados del entrevistado, que confiere a este tipo de investigación científico-social la característica de no-estructurada que Canales Cerón (2006) explica.

Se cuenta con la estrategia de “embudo”, para abordar los temas y cuestiones de lo amplio a lo pequeño, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personalizado, de lo informativo a lo interpretativo (Canales Cerón, 2006). De esta manera puede ser más sencillo acceder a una información algunas veces sensible, bien por desconocimiento o bien por falta de herramientas para la etiqueta y expresión emocional. Se puede incurrir en una cierta

resistencia del entrevistado a estos temas que fueron tomados como tabú durante tanto tiempo.

Se proponen los siguientes criterios teóricos para no perderse en la infinidad de posibilidades a tratar (Vives Varela y Hamui Sutton, 2021). A su vez para que la entrevista sea orgánica y natural y se produzcan las menores resistencias por parte del entrevistado se tratarán los siguientes temas de una manera flexible y sensible, variando el orden si es necesario:

- El mundo emocional del entrevistado: consciencia, identificación de emociones, interpretación si la hubiere
- Experiencia docente en relación con las emociones: transición hacia la docencia, currículo, recursos del entrevistado
- Visión/opinión de la sociedad: tendencias, competencia interpersonal, comunicación.
- Discentes: Tendencias, necesidades, autoconcepto, percepción de competencia, autoestima, empatía
- Inserción laboral: soft skills, resiliencia pruebas, formación suficiente para todas las ramas

Se van a cruzar estos temas con los ítems a observar del Anexo B. Esto ha generado las preguntas que figuran en el Anexo C. Estas preguntas han sido conceptualizadas basándose en el marco teórico elaborado, y creadas en referencia a los subdominios escogidos del proyecto de taxonomía de Berg et al. (2017)².

Se deja margen para que surjan nuevos temas, así como para que se queden algunos ítems sin profundizar si el entrevistador lo ve oportuno por incomodidad del entrevistado.

² En una posterior revisión, después de la primera entrevista, se añaden nuevas preguntas y se agrupan de otra manera. Se considera que esto forma parte del proceso de evolución de la entrevista dentro de teorizar de una forma horizontal con los entrevistados por ello se plasma en el apartado 4.2 Evolución de la entrevista.

3.3.2. Diseño de la entrevista

Se llevará a cabo una entrevista en profundidad individual, holística y no directiva (Ruiz Olabuénaga y Ispizua Uribarri, 1989) con la que se profundizará en los temas que interesan de lo más general y amplio a lo más específico y concreto. Este tipo de entrevista se diferencia de la entrevista enfocada de Merton et al. (2002) porque no estaría limitada a una experiencia en el espacio y el tiempo.

Se podrá introducir alguna pregunta cerrada para concreción de temas específicos o como recurso de relanzamiento (Ruiz Olabuénaga y Ispizua Uribarri, 1989) cuando se produzca algún bloqueo en la entrevista que no se corresponda con silencios que puedan ser interpretados dentro de la realidad del entrevistado (Canales Cerón, 2006). Pero lo que se trata es que se produzca una conexión entre el entrevistado y su propia experiencia de vida, para a través de un proceso narrativo acceder a su realidad. La parte fuerte de esta manera de hacer surgir la información es la flexibilidad que el entrevistador sea capaz de tener (Gillham, 2000, p. 65).

Se pretende llevar a cabo una entrevista flexible y semiestructurada donde se sugieran los temas, y donde se introducirá alguna pregunta cerrada para la concreción de algunos temas específicos. Será de carácter monotemático sobre las competencias emocionales en la docencia de las enseñanzas artísticas superiores, aunque al principio se tratará de hacer una introducción a modo general para que el ambiente se distienda.

Se ha preparado una batería de preguntas dispuestas en el Anexo D, en relación con los diferentes ítems que nos interesa observar³. El orden en el que se presentan las preguntas no tiene ninguna relación con el orden en el que se han llevado a cabo las entrevistas. El entrevistador ha sido el responsable de la elección de las primeras preguntas, así como es el responsable de que la entrevista se desarrolle de una manera orgánica y afable pasando de un tema a otro según el entrevistado va hablando y respondiendo.

³ Esta es la primera versión de la batería de preguntas, la cual se utilizó para la primera entrevista. Después se utilizó la versión actualizada disponible en el Anexo F. Guion de la entrevista II

Como indica Canales Cerón (2006) tras las preguntas sugeridas por el entrevistador, el entrevistado es libre de sacar a la superficie sus respuestas en bajo sus propios términos. Y si así lo entiende el entrevistador, reformular las preguntas para entrar en los códigos del entrevistado y que así se produzca un diálogo en el nivel de este.

3.3.3. Categorías apriorísticas

Las categorías apriorísticas basadas en las competencias emocionales seleccionadas de Berg et al. (2017) y combinadas con algunas de López González (2021) y Bisquerra (2009) son las siguientes:

- Control inhibitorio/Resiliencia
- Conocimiento emocional
- Expresión emocional
- Regulación emocional y comportamental
- Empatía
- Toma de perspectiva
- Entender señales emocionales
- Resolución de conflictos
- Comportamiento cooperativo y prosocial
- Perspectiva al desarrollo
- Identidad y autoimagen

3.3.3.1. Unidades de información

Se presentan los ítems seleccionados de cada subdominio correspondiente a las competencias que se seleccionó del proyecto de taxonomía del AIR (Berg et al., 2017) presentes en el Anexo B. Estos elementos son los susceptibles de ser observados y analizados en las entrevistas en profundidad. También se contará con ellos para diseñar los temas generales sobre los que se propondrá el discurso de dicha entrevista. Así se consigue ir sacando a la superficie los conocimientos, experiencias y opiniones del entrevistado.

3.3.4. Consideraciones éticas

Para conservar el anonimato se van a censurar los nombres y los centros de desempeño, así como la edad de los entrevistados. Solo se va a incluir el rango de edad y las categorías de experiencia de entre 1 y 3 años, entre 3 y 10 años, entre 10 y 15 años y más de 15 años; tanto del centro de desempeño actual, como de experiencia docente.

A su vez han eliminado nombres de estudiantes u orquestas de cerca de la zona donde se encuentre el centro de desempeño por el mismo motivo que lo anteriormente expuesto.

Al comienzo de la entrevista se les explica, como puede verse en el Anexo D, todas estas especificaciones. Así como el hecho de que cualquier respuesta es válida y que se encuentran en un ambiente con ausencia de juicio para que se expresen sin sesgos.

4. Resultados

En este apartado se expone el análisis que se han hecho de las entrevistas de cada uno de los docentes siguiendo los ítems de observación dentro de cada una de las categorías apriorísticas propuestas.

4.1. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Se tiene en cuenta que es una de las partes más importante en el trabajo

Fase 1. Contacto

Fase 2. Entrevista en profundidad con el docente

Fase3. Análisis de las entrevistas y puesta en común

La recogida de la información se va a llevar a cabo a través de entrevistas en profundidad a través de Internet. Si son físicas se grabará la conversación con un dispositivo de audio y después se transcribirá. Como ninguna de las entrevistas pudo llevarse a cabo en vivo, se concertaron videollamadas y se utilizó un programa de transcripción automático, con la posterior corrección y edición necesaria para la corrección del texto dentro de los estándares de entendimiento entre la expresión verbal y la corrección ortográfica.

La herramienta que se van a emplear durante la entrevista es el crear un ambiente distendido y de comodidad con el entrevistado para conseguir que éste vaya expresando sus opiniones y pensamientos. Para ello no se estará tan atento al análisis de las respuestas como para no repetir temas y para ir pivotando de uno a otro en la medida de lo necesario.

Se trata de no incomodar al entrevistado con preguntas que reiteren sobre el mismo tema, a no ser que sea estrictamente necesario para concretar un punto. También es importante tener en cuenta que en ocasiones se deberá dejar al entrevistado disertar sobre ciertos temas con poco interés para la investigación. Esto puede dar indicios sobre otros aspectos cuando llevemos a cabo el análisis y, aunque no fuera así, estamos escuchando activamente

al entrevistado lo cual crea un vínculo importante para que las respuestas logren salir a la superficie (Canales Cerón, 2006, p. 221).

4.2. EVOLUCIÓN DE LA ENTREVISTA

Después de la primera entrevista se pudo comprobar los puntos fuertes y los menos fuertes de las categorías que había propuesto, así como de las preguntas. Así que se replantearon las categorías y se pasaron a organizarlas en dos grandes grupos de preguntas. Aunque fueran preguntas con una direccionalidad clara hacia los alumnos, el foco de atención es la percepción del docente respecto a sus alumnos o su manera de percibir la información que da. De esta manera se organizaron las preguntas en dos conjuntos: preguntas sobre su sistema de creencias, sobre sus experiencias y sobre sus docentes y preguntas más generales sobre el trabajo, la relación y la percepción de sus alumnos. Se ha intentado respetar si el entrevistado se encontraba más cómodo comenzando con uno de los grupos o con el otro a través de la sensibilidad y la percepción del entrevistador.

A partir de la entrevista al docente B se basaron las preguntas y en la plantilla del Anexo F. Requiere un mayor nivel de análisis posterior, pero añade un componente de naturalidad a la entrevista que ayuda a que los entrevistados se sientan en una conversación más amena, segura y menos intrusiva.

4.3. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

Canales Cerón (2006) indica que en la entrevista en profundidad se atenderá tanto a la dimensión referencial del lenguaje utilizado por los entrevistados: el a qué se refieren con lo que dicen. También a la dimensión estructural o anafórica, es decir, las cosas que se dicen (y por consiguiente también las que no), el por qué dicen lo que dicen. Así como a la dimensión pragmática: cómo se piensa que se actúa o actuó. Esto es algo que permitirá acceder a la realidad de cada entrevistado a muchos niveles y que requiere de la reflexión del entrevistador in situ o a posteriori.

Para llevar a cabo esta fase del trabajo se ha servido con los ítems de la tabla 2 expuesta en el Anexo B de ítems de los subdominios escogidos. De esta forma se van etiquetando determinadas respuestas, frases o expresiones que aparecían a lo largo de las entrevistas. Esto ayuda a aunar elementos comunes entre las entrevistas, y a su vez permite elaborar un breve reporte sobre lo que el entrevistador extrae de las biografías de cada uno de ellos (Rivas Flores et al., 2021). Es decir, una combinación entre lo que el entrevistador observa e interpreta y lo que el entrevistado comunica a nivel consciente como inconsciente.

En el planteamiento de los ítems a observar dentro del marco teórico sobre los cuales se basan las preguntas de la entrevista en profundidad se observaban ítems dentro de la regulación cognitiva, procesos emocionales y procesos interpersonales y perspectiva, todos ellos extraídos de Berg et al. (2017) e identidad y autoimagen completado a partir de (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Bisquerra et al., 2012; Campayo-Muñoz et al., 2019; Goleman et al., 2002; López González et al., 2021; Mayer, John D. y Salovey, 1997; Saarni, 2000).

A raíz de dichos ítems se plantean una serie de preguntas que conforman el cuerpo de la entrevista. Para simplificar la tarea del entrevistador, así como para que la entrevista se pueda llevar a cabo de la forma más orgánica posible, se establecen tres amplias categorías: experiencias del docente, docentes del docente y percepción, relación y trabajo con los alumnos.

En relación con los elementos comunes observados en el posterior análisis se pueden establecer los siguientes apartados: experiencias y mundo interno del Docente; procesos interpersonales y habilidades socioemocionales; percepción, relación y trabajo con los alumnos y elementos pedagógicos.

4.3.1. Experiencias y mundo emocional del Docente

En este apartado se trata de entender la postura, conocimiento o consciencia de cada uno de los entrevistados para entender el nivel emocional de cada uno en determinados aspectos.

4.3.1.1. Identidad y Autoimagen

Autoconcepto

Es complicado saber si el autoconcepto de cada uno se asemeja a la realidad o si por el contrario tiene sesgos personales. Todos expresan rasgos personales de su autoconcepto por lo que se deduce a priori un cierto conocimiento personal. El docente A (comunicación personal, 17 de noviembre de 2023) “Me cuesta abrirme, no sé si porque, cuando leemos sobre psicología normalmente cuando nos abrimos porque tenemos algo de miedo”, “Y nada, pues yo sigo trabajando para para conocerme más y para que todo fluya de forma fácil”.

Docente B:

“Yo creo que sé escuchar bastante bien, la gente confía en mí me cuenta cosas”, “yo la verdad que para eso me considero bastante tranquilo. O sea, soy una persona que toma las cosas bastante bien”, “los veo muy inmaduros. Yo no creo. Bueno, probablemente sí, ¿eh? Probablemente a lo mejor yo fuera tan inmaduro”, “yo soy muy sociable, me gusta el buen rollo, me gusta que haya un poco de confianza. Entonces a ver, yo me gusta ser, que haya muy buen rollo, casi hasta de amistad” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

Docente C (comunicación personal, 24 de noviembre de 2023) “Siempre con yo nunca ni he sido celoso, bueno, celoso celoso. Siempre he sido con con sanos, ¿sabes? Siempre guay, envidia sana, ¿no?”, “siempre he sido muy muy humilde”

Docente D:

“Yo soy bastante autoexigente conmigo mismo”, “ya te empiezas a plantear un montón de preguntas, ¿sabes? De todo ¿no? Pues si yo de repente era Docente D el que toca el trombón y ahora soy Docente D que no toca el trombón, ¿soy otro Docente D o soy el mismo Docente D, sabes?”, “Si que afectan claro, sí que, sí que me afectan las emociones del día a día, pero yo la verdad que soy bastante estable con eso, soy una persona bastante estable” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

De todos estos extractos se podría extraer que los docentes B y C tienen autoconceptos multidimensionales por regla general positivos y así lo verbalizan a lo largo de las entrevistas. De otra manera los docentes A y D tienden a tener un autoconcepto más moderado resaltando también aspectos menos positivos de sí mismos.

Autoestima

En el caso del Docente D es un tanto especial ya que se produjo un valle pronunciado de autoestima y confianza debido a un problema físico que conllevó un cambio profesional. Hasta ese momento no había tenido especial interés

“Si tienes trabajo y todo en la vida te va bien y te salen cosas y te van llamando de aquí, te llaman de allá [...] confías en que lo que haces va bien porque si siempre ha ido bien ¿por qué ahora no va a ir bien, sabes?”, “Yo antes tenía confianza conmigo mismo, porque siempre me había ido todo bien, ¿sabes?”, “Al principio cuando tuve el problema con el labio los pensamientos eran siempre negativos, o sea: no me suena bien, no puedo tocar”

“Yo soy bastante tranquilo, ¿sabes? Te he dicho esos cuatro años negros, pero pero en los cuatro años negros tal, he mantenido bastante bien la calma, ¿no?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

En los otros docentes no se observa ningún tipo de referencia hacia este tema, solamente observaciones sobre la autoestima de los alumnos y se ha incluido en la categoría dentro de la percepción emocional en otros. Se toma la ausencia de referencias negativas a este tema como un indicador positivo.

Autopercepción de competencia y capacidad percibida, autoeficacia

Aparecen diversos temas, desde la regulación emocional, la cual se analiza más adelante, en relación con el estrés del docente A:

“¡Ostras ahora soy diferente que antes, me hubiera gustado empezar a dar clase con lo que sé ahora!”

“Entonces me ayuda sacar mi esterilla, hacer ejercicios de respiración, estiramiento, volver un poco a aquello que aprendí en las clases de yoga, que en el fondo es conocerte a ti mismo, o sea, si conoces cómo coges el aire y cómo lo sueltas, cómo se está moviendo, qué pulsaciones tienes, cómo está estirando tal cosa que te duele un poco”. (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

Hasta ciertas observaciones de capacidad percibida en relación con la resolución de problemas del docente B. En una de ellas rebaja el nivel de autoeficacia de otros profesores:

“Por eso te digo que no nos preparan para estos temas a veces la educación para los componentes psicológicos, ¿no? De cómo enfrentarte a estas situaciones, o el tema de eso como enfrentarte a problemas”, “yo, por ejemplo, me encanta los que vienen con problemas técnicos y tratar de mejorarlos y tratar de buscar las soluciones decir a ver. Analizar ¿dónde está el problema?”, “Ian Bousfield estuvo por aquí también por ****, fueron a escucharlo y demás. Y muchas veces van con problemas técnicos

que les preguntan y no se lo saben solucionar. Yo digo: ¿pero tú sabes por qué no sabe solucionar? Yo porque nunca han tenido ese problema técnico” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

En el docente D está muy relacionado con el punto anterior de autoestima y la lesión física que atravesó:

“Entonces a partir de ese problema, de problema con el labio tuve que dejar de tocar profesionalmente en orquesta, y evidentemente tuve problemas emocionales míos de autoestima, de identidad, de todo, ¿sabes?”

“¿yo puedo dar clase bien o no podré dar clase bien, sabes? ¿Porque yo daba clase bien, incluso los alumnos tocaban bien porque yo tocaba bien el trombón? ¿O yo sé cómo se toca el trombón o no sé cómo se toca? ¿Sabes?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

En el docente C no se observa autopercepción de capacidad percibida en el entorno emocional debido a que la entrevista ha discurrido por caminos diferentes y, cuando se ha querido encauzar hacia este tema con una pregunta para focalizar, el entrevistado ha continuado o bien con la explicación de sensaciones físicas:

“Adrián C: ¿qué procesos notas que hay dentro? O sea, nada más despertarte ya notas, ya te estás hablando a ti mismo como diciendo...”

Docente C: Yo noto un poco sensaciones, no sé, son sensaciones como te he dicho de de que no todo buenas vibras, ¿sabes? De que me levanto más alegre, menos alegre, si el cuerpo, otras me levanto ahí con el cuello tal ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

o bien con la demostración de no estar especialmente abierto a emociones desagradables:

“Adrián C: [...] después de esa prueba, ya que me estás hablando de ella, ¿necesitaste gestionar emocionalmente? En plan, ¿te afectó? ¿Estuviste fastidiado mucho tiempo o no?”

Docente C: Hombre, fue fue ilusionante fue ilusionante primero que fue una ilusión que yo tenía porque te digo, tengo gente que conozco [...]” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Sin embargo, sí a nivel instrumental, que estaría más relacionado con el autoconcepto antes analizado:

“yo creo que estoy bien, no me que intento hacer las cosas bien y tengo, ya te digo, que intentar que que el alumnado vea reflejado con el ejemplo que le hago eso ¿no?”, “yo tenía suerte que he montado prácticamente todo el repertorio [...], no sé he montado un montón de repertorio” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

El docente B es el que más directamente muestra un nivel alto de autoeficacia y confianza en cuanto a las clases de trombón se refiere, pero un nivel bajo en resolución de problemas emocionales. Por parte de los demás docentes se observa autoeficacia emocional en mayor o menor medida, aunque no se es capaz de establecer una gradación debido a no haber empleado ninguna escala de medida específica.

Crecimiento personal

En el docente A surge explícitamente esta expresión sin haberla mencionado con anterioridad por parte del entrevistador en referencia al interés y aprendizaje en estrecha relación con las emociones y con el mundo interior de uno mismo:

“No, no, cuando empecé a conocer todo esto que es en el fondo es conocerme a mí mismo mejor, al principio, claro también fue una revolución para mí”, “Para mí para mí ha sido un crecimiento personal con esta persona y me ha fluido mucho, o sea, me influyó mucho esas clases, y a partir de ahí he leído”. (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

El docente D no menciona esta expresión en la entrevista, sin embargo, la lesión fue un punto de inflexión el cual le hizo cuestionarse aspectos como la autoestima, el autoconcepto y tuvo repercusiones a todos los niveles.

Tanto en el docente B como en el C se observan intervenciones relacionadas con el crecimiento profesional y la iniciativa, ítems dentro de la competencia de la perspectiva relacionados con la mentalidad de desarrollo, la iniciativa y la capacidad de aprender, pero no relacionados con el crecimiento personal como tal:

“a mí sí que, yo tengo que dar, por ejemplo, historia del trombón y a mí me encanta, me apasiona, ¿eh? De hecho, empecé el doctorado, me encanta toda la historia de sacabuche y demás. Yo me siento preparado para esa asignatura y me encanta dársela, ¿eh?” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

“Hice yo hice el Máster también y lo hice de la del rendimiento en el estudio, y me hice una paranoia yo mismo... Yo llegué a, yo presenté mi máster incluso estoy al doctorado también ahora mismo y estoy ahora mismo siguiendo esta línea” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Los docentes A y D tienen un autoconcepto que cubre más dimensiones (familiar, social, emocional) (Pulido Guerrero et al., 2022), lo cual parece repercutir en una autoeficacia más

modesta a nivel profesional y nos permite observar más intervenciones en puntos como la resolución de problemas o la regulación emocional que se aborda en apartados próximos.

Los docentes B y C, con un autoconcepto más positivo, casi con una motivación de autoensalzamiento (Moreno et al., 2008) en algunos casos en cuanto a factores profesionales, pero no tan global en cuanto a factores emocionales, muestran una capacidad percibida alta trombonísticamente hablando, se ven capaces de ser solventes frente a retos que se les puedan plantear con el instrumento, pero más baja en cuanto a regulación emocional, desvían la atención en las preguntas de este tipo o se muestran reticentes a integrar estos aspectos en su día a día.

4.3.1.2. Conocimiento emocional

En este punto se trata de descubrir si los entrevistados entienden y etiquetan los sentimientos propios y de los demás. Se observan elementos en común como la autoconciencia emocional y la autorregulación de la atención, así como ítems relacionados con la empatía como podrían ser reconocer, entender e identificar emociones en otros, que se abordan más adelante.

Autoconsciencia emocional

En todas las entrevistas se observan elementos como la autoconciencia emocional, el ítem que más se reitera dentro del subdominio del Conocimiento Emocional.

Si seguimos el modelo de Mayer y Salovey (1997) dentro de la dimensión de la percepción, evaluación y expresión de las emociones presentarían los primeros niveles, la identificación de las propias emociones y en otras personas. Sin embargo, únicamente los docentes A y D muestran una expresión de emociones y sentimientos y de las necesidades asociadas a ellos, por lo tanto, una mayor complejidad en este nivel de habilidad de la IE.

A un nivel más básico tanto del Docente B:

“me sentía muy bien”, “y estás dándole vueltas a esas cosas, ¿no? Y estás como un poco ido”, “es que lo vi hasta casi llegando a la situación de llorar. Sí, sí, la verdad que

me afectó y me fui a casa de esto que le estoy dando vueltas un rato en plan de ostras [...]” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

Como del Docente C:

“es verdad que luego yo también siempre me he guiado por sensaciones, incluso yo me levanto, se realmente cómo más o menos va a ir el día, ¿sabes? Porque ya te conoces el cuerpo, sientes un poco la mente si está despejada, si no está despejada, si te levantas con más alegría, menos alegría, dependiendo de eso yo sé que va a funcionar o que no va a funcionar”, “Yo he sido también muy negativo de chico y por eso digo, yo intento cambiar, ¿eh?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

A un nivel más complejo y profundo el docente D:

“Porque me he volcado un poco en eso porque sabía que verme bien y verme bien activamente profesionalmente me iba a hacer sentir bien porque eso era lo que me hacía sentir bien antes, ¿sabes? Entonces después digo: ya ahora para sentirme bien, me tengo que sentir bien profesionalmente yo, reconocido, y yo verme bien” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

O el Docente A:

“Y nada, pues yo sigo trabajando para para conocerme más y para que todo fluya de forma fácil, pero hasta ahora lo que percibo es eso, que hay cierta distancia”, “Como mi idea es la de lo del no juzgarlo, la de todo es relativo, lo de la mejor educación es el ejemplo, entonces cuando hemos tenido un problema, o yo he sentido que no estaba cómodo, entonces lo he hablado con el grupo”, “No, no, cuando empecé a conocer todo esto que es en el fondo es conocerme a mí mismo mejor, al principio, claro también fue una revolución para mí”, “Incluso si lo hago yo, o sea, yo si lo hago yo es que tengo miedo si yo reacciono así”. (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

Autorregulación de la atención

Incurren en una regulación de la atención para evitar descentrarse en las clases como estrategia de inhibición emocional. Estarían utilizando la autoconsciencia emocional para detectar si están ante un estado emocional que les dificulta la atención y la autorregulación de la atención para tratar de cumplir con la tarea.

El docente D recurre a la estrategia de hacérselo saber a los alumnos para que entiendan el estado emocional inicial del docente:

“Entonces intento no pensar en esos pensamientos, apartarlos y centrarme en la clase del momento, ¿sabes?”, “Intento concentrarme, ¿sabes? Porque esto es un problema de concentración”, “una cuestión de de concentración y de veces, a veces

me concentro y estoy en la clase y ya estoy de mejor humor porque estoy en mi ambiente de trabajo” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

El docente B prefiere esconderlo de alguna manera y disimular su variabilidad emocional y suprimir de alguna manera sus emociones mostrando una regulación emocional menos efectiva (García Garnica et al., 2022):

“Y muchas veces sí que: va, venga céntrate, pero para muchas cosas, ¿eh? No solo para dar clase, o demás, o cuando estoy haciendo o cocinando, yo soy muy despistado”, “lo que me contó ayer mi compañera me afectó porque justo después de eso tenía clases y yo me notaba [...] un poco más serio un poco más. Estás un poco ido”, “siempre les digo cuando cojáis el instrumento en las manos tenéis que estar al 100% concentrados, si no, no sirve de nada. [...] Entonces tú se lo explicas, parece que lo entienden y luego lo haces tú. Yo lo noto, evidentemente no se lo digo evidentemente, pero en mi caso ayer yo estaba haciendo técnica con ellos y estás dándole vueltas a esas cosas, ¿no? Y estás como un poco ido” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

4.3.1.3. Regulación emocional

Los docentes A y D con un nivel observado más alto de autoconocimiento emocional, se percibe que también presentan una mayor capacidad de regulación emocional. Esto estaría en consonancia con los estudios de Santoya et al. (2018) o de Campayo et al. (2019) donde se relacionan la consciencia y la regulación emocional de una manera positiva.

“Claro, claro es como una forma de evitar juzgar lo que tú estás haciendo. ¿Lo estás sintiendo? ¿El corazón se mueve muy rápido? ¿La respiración? Voy a intentar que sea más calmada por la nariz, que ayuda a que sea tal antes de llegar ese pasaje. Y entonces evitas juzgarte a ti mismo. Bueno, estoy en ello. Estoy en ello practicando”, “las situaciones de estrés, el miedo y todo ese. Entonces bueno, pues el martes la clase de grupo de metales hablé un poco sobre esto. Lo de lo de inhalar por la nariz que ayuda a esto”, “Cómo gestionar eso, que en el fondo es son situaciones de estrés. Entonces me ayuda sacar mi esterilla, hacer ejercicios de respiración, estiramiento, volver un poco a aquello que aprendí en las clases de yoga, que en el fondo es conocerte a ti mismo, o sea, si conoces cómo coges el aire y cómo lo sueltas, cómo se está moviendo, qué pulsaciones tienes, cómo está estirando tal cosa que te duele un poco”, “otras que mal, que fracaso, pero por otra parte digo es que normal ha sido un ensayo que no estaba puesto ha sido una sorpresa para ellos, ya tenemos organizado otras cosas y nada, mi respuesta fue: no te preocupes, de acuerdo, no hay ningún problema”. (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

“Si tengo una cosa un problema lo que sea no es culpa de ellos tampoco, entonces intento no llevarme yo los problemas a clase porque no son su culpa ¿no?”, “aunque no esté bien emocionalmente me exijo demasiado, ¿sabes?”, “Yo soy bastante tranquilo, ¿sabes? Te he dicho esos cuatro años negros, pero pero en los cuatro años

negros tal, he mantenido bastante bien la calma, ¿no?”, “la última vez hace unas semanas que mi padre se puso peor empecé a tomarme una cosa natural, ¿sabes? Por la mañana, ya es que no sé, como una planta, no sé qué, ¿sabes? Para intentar que no me subieran la ansiedad, ¿sabes? Porque si con la carga de trabajo que tengo se me sube la ansiedad, entonces ya la hemos liado” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Por otro lado, los docentes B y C con un autoconocimiento emocional más básico, según se percibe en las entrevistas, tendrían más dificultades en explicar sus estrategias de regulación emocional:

“si tienes tres minutos, echa el aire, echa el aire, echa el agua del trombón tranquilamente, aprovéchala para tener una respiración”, “Pues lo gestiono como como puedo lo cuestión. Se gestiona como como cada uno. Imagino que es adoptando, hay días que he llegado así más acelerado al conservatorio y lo que he hecho, pues según sensaciones aquí, he cogido el instrumento. Bueno, sí que es verdad que ahora solamente estoy trabajando. Bueno, vas a ver que estoy ahí en ***** es verdad que bueno, pues ya venía haciendo una como una pretemporada, ¿sabes? Me gusta a mí trabajar siempre agosto...”, “Incluso si estáis cardíacos porque vais a tocar algo muy importante casi esa respiración es buena para hacer, para relajar hostia, y estoy echando el agua tío, ¿sabes? Eso viene un poco el mindfulness también hago un poquito de Mindfulness la respiración, tío, la serenidad coger un poquito las cosas más serenas, ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Cuando se trata de obtener información sobre regulación emocional en la entrevista con el docente B se produce un cierto desvío de la conversación lo cual sugiere un cierto desconocimiento, inconsciencia o incomodidad sobre el tema.

Señales emocionales y tolerancia y gestión del estrés

Como previamente se ha podido observar en el apartado de autorregulación de la atención, aparecen términos como el estrés, la presión o la ansiedad. En tres de los cuatro docentes (A, C y D) se comenta tanto la propia consciencia del estrés como estrategias de regulación. Cotejado con los estudios antes nombrados (López González et al., 2021; Palomera et al., 2019), coincide con los docentes que más autoconsciencia emocional muestran (A y D). Lo cierto es que la gestión del estrés se produciría en el docente A desde una posición más cercana a la regulación emocional tal y como la propone Mayer y Salovey (1997).

“sentí que era como si mi tronco estuviera vacío, no hubiera nada más ni pulmón y nada, solamente hubiera una bola ahí que era el corazón que se movía súper rápida. Pero conseguir sentir eso y estaba menos nervioso en el concierto, en los conciertos viernes y sábado que en los primeros ensayos”, “el martes la clase de grupo de metales hablé un poco sobre esto. Lo de lo de inhalar por la nariz que ayuda a esto” “, nuestra forma de gestionar una situación de estrés es volver a lo que conocemos con más tiempo, aunque ahora seamos conscientes de que esto es mejor, pero claro, esto lleva haciendo dos meses y el otro lleva haciendo diez años”. (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

El docente D muestra una regulación emocional más básica, además se observa la utilización de elementos externos para producir la regulación:

“Pero sí que lo veo venir, sí que lo veo venir y luego cuando se me junta con estudio, que tengo yo que estudiar cosas, entonces es cuando me puede dar más la ansiedad”, “ya me conozco, ¿sabes? [...] Y por ejemplo la última vez hace unas semanas que mi padre se puso peor empecé a tomarme una cosa natural, ¿sabes? Por la mañana, ya es que no sé, como una planta, no sé qué, ¿sabes? Para intentar que no me subieran la ansiedad, ¿sabes?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

En el docente C no se acaba de observar tampoco una regulación emocional en sí, aunque si se ve una cierta tolerancia al estrés a través de focalizarse en la parte hedónica de la actuación en la música:

“Ya viene el fri y ya te vienen tus pensamientos negativos, empieza tus gestiones, ya, ya te puede la presión, hostia, que hay aquí cuatro satélites aquí tocando de la hostia, ¿sabes?”, “Pero sí era más presión, ¿sabes? Una presión ahí, que luego es verdad que al final hay que gestionarlo, pero que si uno es: da igual, mira yo voy aquí a echar un rato, mi música a aprender y ya está” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Sin embargo, en el docente B no da muestras de estrés por dar clase ni por tocar, y a su vez tampoco de dicha regulación. A excepción de la frase: “Hasta que me surgió la posibilidad de trabajar en un conservatorio [...] y la verdad que iba un poco nervioso” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

4.3.1.4. Puntos de inflexión

En algunos de los docentes se observa un punto importante en sus vidas que es potencialmente el causante de una mayor concienciación de su mundo emocional, o de algún tipo de motivación por el crecimiento personal, como en el docente A o el D:

“Sí, para para mí un momento importante fue cuando empecé a hacer yoga [...], empecé y conecté muy bien con el maestro de yoga, porque claro, eso al final no es yoga con cualquier persona [...] o clase de trombón con cualquier trombonista [...] o sesión de Psicología con cualquier psicólogo o psicóloga. Es que al final es esa persona cómo conectas. Para mí para mí ha sido un crecimiento personal con esta persona y me ha fluido mucho, o sea, me influyó mucho esas clases, y a partir de ahí he leído” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

“yo en diciembre de 2009 estaba tocando, ya durante el 2009 empecé a tener problemas por aquí por la por la cara de sobrecarga, no lo supe leer bien los problemas y descansé muy poco y seguí trabajando hasta que un día se rompió un poco por aquí. Entonces a partir de ese problema, de problema con el labio tuve que dejar de tocar profesionalmente en orquesta, y evidentemente tuve problemas emocionales míos de autoestima, de identidad, de todo, ¿sabes?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

En el caso del docente C, sí comparte una experiencia negativa, aunque no reconoce que haya supuesto un cambio, pero sí que quedó como algo marcado en su vida como estudiante:

“yo recuerdo que que toqué el David yo había terminado ya superior y tal había terminado también la carrera, con 18 años 19 y empezó la Spanish Brass en mi pueblo allí en Castellón allí en V***** y de repente le llegó a David y le tocó va para papapata, y me para después de haber entrado prácticamente la introducción y dice: ¿eso, qué p*** de m***** de solfeo es?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

El docente B no profundiza en la entrevista en ningún momento difícil emocionalmente para él en concreto y que le haya marcado de alguna manera:

“Una ruptura casualmente, aunque hoy en día te ríes, ¿no? De una ruptura de hace 15 años [...], pero claro, claro que te afecta. Entonces no cuando tú crees que es el amor de tu vida y claro que hoy en día te digo que me río de estas situaciones [...] o por ejemplo pues eso, problemas familiares a lo mejor de enfermedades, de gente cercana ¿no? De fallecimientos, a ver es inevitable, o sea, son cosas por las que hay que pasar a lo largo de la vida. Y por supuesto que me afectaban a la hora de tocar y hoy en día, pues evidentemente también” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

4.3.2. Procesos interpersonales y habilidades socioemocionales

En este apartado se pone el foco en la competencia de los procesos interpersonales y habilidades no musicales importantes para el desempeño musical.

4.3.2.1. Empatía

Docente A:

“Incluso cuando esa persona con la que te llevas mal falla dices: ostras pobre, lo está pasando mal porque ha fallado, y tú no tienes relación con él, porque un día discutiste”, “tienes que buscar la forma de que la otra persona te entienda y comprenda lo que quieres transmitirle”. (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

Al contrario que en los puntos anteriores el docente B muestra grandes dosis de empatía una vez identifica las emociones en sus alumnos:

“trato de decírselo de una manera cordial [...], siempre tratando de eso de ser muy cauto, ¿eh?”, “Los nervios, lo de los nervios es fatal. Es fatal y cómo se lo explicas a ver, es que me pongo muy nervioso, y yo sufro por ellos también”

“en el momento en que lo vi a punto de con ganas de llorar de esto quería ver los ojos vidriosos. [...] Dije ostras, entonces intenté arreglarlo ¿no? Intentas explicarle un poco [...] vuelves a enfocarlo un poco que se vuelve a motivar, pero ostras son momentos, la verdad que duros. Bueno y me ha pasado bastantes de estos”, “Si cogen a los tres, me cojo el coche y me los llevo a Madrid a la prueba y los escucho, y me los traigo otra vez aquí. [...] Y no sé, me parecen detalles, que a mí me los hicieron cuando era joven y lo recuerdo con muy buena impresión, ¿sabes eso?” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

En el docente C sería más una versión de la empatía ya que no habla de ponerse en su lugar, pero se entiende que debido a cómo le trataron cuando era estudiante empatiza y perpetúa el modelo docente que le fue transmitido:

“a veces hay que ir con mucho cuidado, es verdad que eso hay que tener mucho, voy con mucho tiento porque es verdad que a mí siempre me han tratado como algodones”, “de involucrarte con el tema del alumnado intentar, bueno, pues pues tenerle, mimarlo, ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

El docente D hablando de las habilidades no musicales que cree más importante, directamente incluye este elemento:

“tener empatía y capacidad de comunicarse en este mundillo de la música es muy importante, creo. Sabes saber comunicarse bien y tener empatía y saber tener una

una buena gestión de las relaciones sociales, ¿sabes?”, “un buen día de trabajo es el día en que consigo ayudarles a que se sientan bien y toquen mejor el trombón”, “Yo realmente siempre empiezo la clase preguntándoles cómo están. ¿Cómo estás?”, “yo siempre duermo muy bien, pero últimamente con lo de mis padres, pues lo de despertarme por la noche, ¿sabes? Y estar dándole vueltas a una cosa, ¿sabes?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

La empatía es un elemento clave que aparece con igual de intensidad en todos los docentes entrevistados. Este aspecto pone de manifiesto la importancia de las habilidades socioemocionales para la docencia.

4.3.2.2. Asertividad

En el docente A está muy presente el uso de la asertividad y coincide con su alto nivel de consciencia emocional y conocimiento personal. Siendo éste incluso consciente de que aplicándolo él mismo se lo está transmitiendo a los alumnos vicariamente:

“¿Y qué es lo peor? Cuando me siento mal, no sé, cuando igual no encuentro la forma de expresar o transmitir lo que quiero”, “cuando hemos tenido un problema, o yo he sentido que no estaba cómodo, entonces lo he hablado con el grupo”

“eso produce un efecto buenísimo. Eso, no hace falta hacer más que simplemente hablar de cómo yo me siento. Entonces espero que ellos cuando tengan un problema, les sirva esto este ejemplo yo estoy diciendo cómo me siento, me he sentido mal, no me he sentido respetado, incómodo, entonces, por favor, que esto no suceda.” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

“yo digo: practica esto porque creo que necesitas hacer esto, y luego vienen así a la siguiente y de lo que yo le dije no han practicado nada porque él creía que tenía que practicar otra cosa, ¿sabes? Y entonces eso me enfada porque digo: entonces yo estoy perdiendo el tiempo, ¿sabes? Porque si yo creo que tú tienes que hacer ciertas cosas y tú no las haces porque tú piensas que no, digo: entonces, ¿para qué vienes a estudiar conmigo? Y eso es lo dicho también en clase a algunos alumnos, digo: si tú vienes a estudiar conmigo es porque tú confías en que yo te puedo ayudar a tocar mejor el trombón, tú si confías tienes que hacer lo que yo te diga” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

En los demás entrevistados no se observa, o bien aparece anecdóticamente sin especificar a qué se refiere: “si me han dicho algo, he escuchado algo, ¿sabes? O***, ¿es verdad esto? He intentado solucionarlo porque no me gusta.” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

4.3.2.3. Habilidades socioemocionales

Se debe hacer una mención a las habilidades socioemocionales ya que están íntimamente relacionadas con las competencias emocionales y también se observan elementos que pueden influir positivamente en la calidad emocional de los docentes y su pedagogía.

El docente A integra consejos sobre trabajo en equipo, cooperación y habilidades interpersonales:

“si estás tocando, te llaman para colaborar con una orquesta y tú estás formando parte de la sección, y la sección hace ese pasaje una determinada manera, pues tú intenta primero (adaptarte), no quieras tocar más fuerte que los demás sino toca un poco menos y escucha siempre [...]”, “yo saco una conversación sobre el tema de preguntar al director, como yo en el grupo de metales de soy el director me hacen alguna pregunta. Y entonces yo igual respondo y tal, y después comentó: a ver, este tipo de preguntas igual debíamos evitarla porque claro...” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

También en el docente C se puede entrever la inclusión de las habilidades no musicales para la importancia del desempeño musical profesional:

“En todas la orquestas, si no se busca algo concreto, ¿no? Sonoridad, empaste, afinación, que seas un tío que aporte a esa cuerda vitalidad buen rollo, ¿sabes?”, “Tío ser humildes, disfrutar la música y que seáis musicazos, tío” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

El docente D hace un buen resumen de lo que él cree que serían las habilidades no musicales más importantes en el mundo de la música:

“tener empatía y capacidad de comunicarse en este mundillo de la música es muy importante, creo. Saber saber comunicarse bien y tener empatía y saber tener una buena gestión de las relaciones sociales, ¿sabes? No significa hacer la pelota ni nada de eso, o sea, pero saber comunicarse con la gente, saber tranquilamente decir lo que lo que uno piensa sin imponer, saber relacionarse y saber tener contactos y saber estar en cada registro en cada momento: si es un momento en el que te toca hablar, hablar, y si es un momento en el que te toca callar, callar, ¿sabes? Y saber cuál es tu momento de hablar y es el momento que te toca hablar y saber cuál es el momento en que no tienes que hablar tú y te tienes que callar y tienes que escuchar” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

4.3.2.4. Diversificación laboral

El docente B intenta orientar al alumno para que se plantee sus gustos profesionales: (comunicación personal, 23 de noviembre de 2023) “yo ya, pero ya desde que empiezan y

todo ya les empiezas a enfocar un poco de: a ver a ti ¿qué te gustaría ser? ¿O qué te gustaría hacer musicalmente hablando?”.

El docente D muestra un amplio conocimiento de las posibilidades y se las ofrece a los alumnos de la manera que él piensa que les pueden ser de más ayuda, aunque deja que tomen sus propias decisiones:

“Yo le dije: mira, llevas cinco años estudiando. Digo: claro, aquí la cosa está muy complicada, tú afuera no te vas a querer ir a trabajar porque quieres trabajar aquí, que ya lo sé yo. Digo: ¿por qué no haces igual a algún otro máster que no sea de trombón? Por ejemplo, el máster de educación, ¿sabes? Te va a abrir un montón de posibilidades laborales, el máster de educación [...] Cabezón, se ha apuntado al máster en el Katerina Gurshka con Juan San Juan, ¿sabes? Le quiero igual, pero no, no... ¿entiendes?”, “luego hay otra gente que si que le digo: tírate ahí al río, me cago en diez” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Todo esto íntimamente relacionado con la orientación, el crecimiento profesional y el planteamiento de objetivos adaptativos.

4.3.3. Percepción, relación y trabajo con los alumnos

En este apartado se resumen en categorías las respuestas de las entrevistas en relación con ítems como la competencia interpersonal percibida, comportamientos prosociales o el cuidado por los otros.

4.3.3.1. La importancia del ejemplo

Tanto el docente A (comunicación personal, 17 de noviembre de 2023), “Sin embargo, sí que comparto, sí que intento ser muy sincero. Si me preguntas, que tenga que ver con la clase, si no es que eso no es de la clase, eso no, no te quiero contar”, como el docente D:

“Pero yo se lo cuento a los alumnos y todo, ¿sabes? Porque tampoco no quiero que piensen que soy yo un ¿sabes? Y a veces a veces ellos me preguntan también porque han aprendido a preguntarme: Docente D, ¿cómo estás? Entonces algunas veces ellos me preguntan a mí también ¿sabes? Entonces yo cuando me preguntan cómo estás, pues yo se lo digo, ¿sabes?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Hablan de cómo se sienten, así los alumnos tienen directamente el ejemplo. Es una forma de aprender vicariamente esa competencia emocional. Se incluyen en el proceso utilizando el plural para hablar de mejorar aspectos.

Por norma general todos los docentes comparten sus experiencias profesionales, algo que estaría alineado con las recomendaciones para educación emocional en adultos de Kornacki y Caruso (2007). Sin embargo, solo algunos comparten sus experiencias vitales y emocionales, solo se observa tanto al docente D como al A:

“Entonces, claro, o sea, por supuesto que comparto con ellos porque son adultos y así para que entiendan, me entiendan un poco a mí también igual que yo intento entenderles a ellos que ellos intenten entenderme un poco a mí” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

“Reacción debido a la defensiva era defensiva y sí y sí era defensiva es porque estoy asustado y tengo miedo. Soy consciente de ello, y cada vez que surge la oportunidad yo lo suelo compartir con alumnado para que ellos vean. Y en el fondo también digo: pues si comparto esto es que tengo menos miedo, o sea, si yo me abro más, si comparto más cosas de mi interior es que en el fondo cada vez tengo menos miedo” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

Aunque debido a su carácter no acostumbra a mostrar su forma de ser tan abiertamente como el Docente D en estos casos.

Con respecto a los docentes B y C únicamente se refieren a experiencias puramente trombonísticas cuando responden a la pregunta, incluso tienden a evadir la zona emocional.

“Adrian C: [...] les cuentas tú experiencias [...] ¿de qué manera conectas con ellos?

Docente B: siempre por ejemplo a ver, no sé cuándo tiene un problema técnico por ponerte un ejemplo, no sé los trinos, ¿no? [...]” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

“Bueno intento claro, le doy pinceladas y continuamente le estoy dando yo, mira porque a mí me ha pasado esto. Me pasó, por ejemplo...”, “me gusta demostrarlo [...], yo creo que estoy bien, no me que intento hacer las cosas bien y tengo, ya te digo, que intentar que que el alumnado vea reflejado con el ejemplo que le hago eso ¿no?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

4.3.3.2. Percepción

El lenguaje no verbal y la percepción del semblante cuando entran a la clase. Todos demuestran un interés por percibir el estado anímico del alumno, o al menos les llega de

alguna manera, se interesen más o menos por lo que provoca este estado. Ya que influye en el momento docente y en las sutilezas de cada uno para llevar a cabo su clase.

Cuando el docente A les expone o les transmite a los alumnos sus máximas de enseñanza a los alumnos percibe de ellos las reacciones (comunicación personal, 17 de noviembre de 2023), “en el primer curso se quedan, sabes yo noto que es algo novedoso para ellos y para ellas”.

El docente B: (comunicación personal, 23 de noviembre de 2023) “eso lo detectas enseguida en mi opinión, vamos, yo sé cuándo un alumno, solo por la forma de tocar, solo por la forma de entrar en el aula ya sé cómo va a ser la clase”

Docente C: (comunicación personal, 24 de noviembre de 2023) “ayer le analizaba yo, es que ya solamente entrar por la puerta como habéis entrado, yo ya sabía casi cada uno como como ibas a tocar”.

“O el lenguaje también físico, a veces claro cuando vienen algo muy decidido llegan y te lo plantan en el atril, no dicen ni buen día y te han puesto lo que quieren hacer en el atril, ¿sabes? Y ni cómo estás ni leches [...]. O sea que sin decir nada cuando los conoces, ya sabes un poco de qué van y luego yo que sé, igual si la semana de antes han tenido una prueba pues les das un poco de comba con la prueba, y si la prueba ha ido mal pues les das un poco más de comba todavía con la prueba, ¿sabes? Entonces sí, es... el principio de la clase lo utilizo un poco para ver ese, y a veces sin que ellos hablen yo ya sé por dónde van los tiros, solo de verles la cara” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

4.3.3.3. Relación docente-discente

En todas las entrevistas se integra la palabra cercanía ante la pregunta de la relación docente-discente. Existiendo una gradación entre la cordialidad hasta la figura del profesor-amigo, como el docente D, que comparte con ellos experiencias. Éste se maneja para desarrollar una relación de confianza estableciendo también límites en su vida personal:

“O sea, si tengo muy buena relación con ellos de profesor, soy amigo profesor, ¿sabes? Pero comparto con ellos cualquier cosa igual que ellos comparten conmigo cualquier cosa.” “No soy un amigo suyo, soy su profesor, para una urgencia lo que haga falta, pero a un amigo le escribes un domingo a las 3 de la mañana, a tu profesor no le escribes un domingo a las 3 de la mañana, ¿sabes?”

Entonces a veces no lo pillan, ¿sabes?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

El docente C también concibe la relación entre alumno y profesor de una manera horizontal, aunque no rebasa la barrera de la amistad: (comunicación personal, 24 de noviembre de 2023) “dentro del aula los trato como muy guay, ¿sabes? Como si fuéramos de tú a tú que se sientan cómodos, pero intento no pasar la, esa franja. No, no me gusta ser amigo de mis alumnos...”

El docente B por otro lado, habla de abrirse a los alumnos y de establecer una “casi amistad”, pero a su vez introduce palabras como jerarquía, mandar u obedecer:

“yo soy muy sociable, yo soy muy sociable, me gusta el buen rollo, me gusta que haya un poco de confianza. Entonces a ver [...], casi hasta de amistad, tratar de abrirte un poco tú también a veces no un poco con tus sentimientos explicar y tratar eso de que se abran un poco y te expliquen un poco, pues esos problemas.

“Pero claro también es difícil que hay que guardar un poco la jerarquía, tienes que guardar la jerarquía porque tienen que ser conscientes de que dentro del aula está el profesor, ¿no? Que es el que manda, y luego está el alumno que es el que obedece. Queda un poco mal decirlo así, pero a ver decirte esto vamos, ha sido desde siempre, no desde que nada surgió la enseñanza de los instrumentos hace 500 años, probablemente.” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

EL docente A, por otro lado, muestra una cierta distancia proveniente de su carácter algo menos extrovertido:

“Yo no sé de qué forma soy más eficiente [...], pero no solamente dando clases sino en la vida en general, lo que me sale es un poco mantener alguna distancia. Y a veces no soy consciente, pero me lo comentan compañeros, familiares. Pero en general en todo, o sea, mi forma de relacionarme con (las personas), me cuesta abrirme a la otra persona. Y cuando me abro es porque ya siento que hay una confianza importante.” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

4.3.3.4. Proceso de aprendizaje

Relación con el fallo

Cuentan el fallo como un elemento más del proceso de aprendizaje, esto permite atenuar el comportamiento autodestructivo. En una profesión tan relacionada con el perfeccionismo y con la autocrítica destructiva (Diaz, 2018), es importante integrar el fallo como parte del aprendizaje y dentro del proceso de adquisición de la maestría. Tanto el docente A, quien introduce una interesante reflexión sobre el fallo en nuestra sociedad:

“Lo normal es que hagas algunas cosas de las que yo te he pedido, otras te fallen, sé que es normal, está dentro de la normalidad”, “Bueno, tenemos que evitar sentirnos culpables”

“Si se escapa una nota no es tan importante porque la idea es tan grande, son tantas miles de notas [...]. Sin embargo, uno o dos semanas antes se me escapó una nota y venía hecho polvo [...]. Bueno, ¿cómo se siente los alumnos? Pues seguramente se sentirán parecido a mí, [...] porque hemos crecido en sociedades parecidas.”

“O sea la ceremonia empezaba haciendo sentir culpable a los niños de 8 o 9 años [...] un poco entre comillas humillándose en público delante de la de toda la Iglesia ¿no? [...]. Eso lo tenemos tan asimilado, tan incrustado que cuesta años quitarlos.” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

El docente B normaliza el fallo:

“Somos humanos así que. Se trata de humanizar un poco la profesión evidentemente [...] y a mí me da igual muchas veces que fallen notas, [...] ¿Has fallado la nota? Pues la has fallado, pues ya está. Pero también me interesa ver un poco cómo reaccionan, si se caen mucho. También depende mucho de la forma de ser de cada uno, ¿eh? (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

El docente D, quien mentaliza a los alumnos e integra la no consecución de la prueba:

“y el chico la semana pasada hizo su primera prueba profesional y es la primera vez en su vida que ha escuchado la campanilla, ¿sabes? Claro, solo ha tocado el primer movimiento de una pieza y le han enviado para casa, pero claro, yo ya le había avisado de que eso iba a ser así, ¿sabes?”, “Entonces intento antes de que llega, ya sé que es poner un poco el parche antes de tener la herida, pero yo intento con las pruebas desde primero decirles que son pruebas pedagógicas y que no pasa nada y que tienen que ir a hacerlas y que es el camino hacerlas y no entrar y que todos hemos hecho muchísimas más que no hemos entrado, que las que hemos entrado, lo que pasa que luego todos hablamos de las que hemos entrado, ¿sabes?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Para poder llevar a cabo esta estrategia es necesario tener un nivel de sensibilidad alto para que no se convierta en el alumno en una profecía autocumplida. Hace falta trabajar previamente de una determinada manera, establecer unos objetivos realistas y sanos y colocar el momento de ir a la prueba en el lugar de aprendizaje correcto con un enfoque mental bueno.

Se relativiza el proceso de aprendizaje, englobándolo en algo mucho más gradual y dando la importancia al momento de la clase que tiene dentro de ese arco de aprendizaje que es mucho más grande de lo que parece. También el docente B resta importancia al fallo, pero a través de provocar en el alumno un reto:

“no te preocupes, si todos la falláis en la audición. Pues yo no lo voy a fallar (el alumno), y se encabrona entero. Pero a ver, que la vas a fallar porque a ver, estás tan tal que y luego allí con los nervios y tal es que la vas a fallar. Entonces tenerlos un poco, así como, también como picarlos (retarles), ¿no? Yo creo que les viene muy bien el picarlos, que luego probablemente la falle, pero bueno, si la falla le digo: ¿veis? Ya te lo dije, a ver es normal, o sea os pasa a casi todos y oye luego si la da pues lo felicitas no un poco de refuerzo positivo clavaste bien ahí el mi bemol arriba.” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

Pruebas audiciones

Íntimamente relacionado con el apartado anterior están la audiciones o pruebas situadas como algo dentro del proceso y no como un fin en sí mismo. En el docente A:

“Y aparte las audiciones del Conservatorio las tenemos que utilizar para eso, para fijarnos y aunque haya unos fallos. Otra cosa es cuando vayas una prueba profesional y digamos, sabes que si no apruebo esta resulta que no voy a tener dinero para pagar la hipoteca y me van a echar, me van a deshauciar. Entonces bueno, metete la presión que quieras, pero ahora mismo libérate, porque si tienes que fallar que sea aquí [...] entonces es una forma de quitarle presión, y creo que puede servir para que cuando vaya ese momento profesional incluso sea con menos presión [...], pero ahora permítete fallar y arriesga” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

O bien como pruebas pedagógicas para que formen parte del proceso de aprendizaje y no lleven a una mala gestión emocional si no hay un resultado esperado para el estudiante en el docente D:

“que son pruebas pedagógicas, que realmente es una extensión de la clase, que no...”
“Entonces intento antes de que llega, ya sé que es poner un poco el parche antes de tener la herida, pero yo intento con las pruebas desde primero decirles que son pruebas pedagógicas y que no pasa nada y que tienen que ir a hacerlas y que es el camino hacerlas y no entrar y que todos hemos hecho muchísimas más que no hemos entrado” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

En el docente B hay constancia del favorecimiento de la exposición a las pruebas y audiciones. A través de puesta en acción y un estilo menos reflexivo se aborda la preparación y realización de pruebas:

“¿cómo se aprende a hacer pruebas? Haciendo pruebas para tenerlos activos, siempre quiero que tengan objetivos a corto y medio plazo, cada vez que sale una prueba: venga va preséntate a esto, preséntate a lo otro, intento siempre mantenerlos muy activos. Y muchos evolucionan y otros todavía les cuesta mucho, se ponen muy nerviosos, no preparan bien las pruebas, o se cansan mucho antes de una prueba, que es otro gran error.” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

Resulta en exposición a pruebas por parte de los alumno, ósea el mismo resultado, pero a través de diferentes estrategias. Habría que estudiar qué implicaciones tiene una o la otra, o como se relacionan con las distintas maneras de aprender de los alumnos.

Planificación con el alumno de las pruebas

Hay sugerencias en algunos casos del estudio o establecimiento de objetivos, ya sea a corto, medio o largo plazo.

“No te quiero organizar la vida, pero vamos a ver cuántas horas practicas a la semana, [...] Tú tienes que hacer una media de entre 16 y 18 horas a la semana. Para esta asignatura que es la declaración individual, si no la haces y claro, yo estoy percibiendo que tú no estás al nivel que yo estoy viendo, y encima cuadra que está haciendo menos horas de estas que ponen en el plan de estudio, o sea que no, que no lo he hecho yo entonces oye, cuidado con esto” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

“Tengo otro caso de uno que se fue a las pruebas de la Mahler, era el curso pasado en Madrid, y el día antes le dije: hoy vas a tocar una horita, tenía clase conmigo, vamos a tocar una horita, vamos a hacer un simulacro general y no vas a tocar más”

“yo uno de los objetivos que he tenido con todos es los temas de la JONDE. Bueno, ya sabes que son unas pruebas importantes, sobre todo para los estudiantes, y bueno tratar de que hagan un buen papel” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

“Tener objetivos porque al final la música si no te pones objetivos, el trombón, bueno en cualquier instrumento, a no ser que seas un top, esto va así ¿sabes? Y es una manera de yo meterme también un objetivos y ponerme a estudiar, ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

“Si, vamos a hacer un calendario de pruebas razonable, porque hay alguno que también hace un calendario de pruebas poco razonable, ¿sabes? Y entonces digo, te has pasado tres pueblos porque esto ya no es pedagógico. Tú es que vas aquí como como si hubieras enganchado el bingo, ¿sabes? A hacer las pruebas y esto no puede ser porque no me digas tú, si es que es el mismo repertorio, no te aporta nada positivo hacer pam pam pam en semanas seguidas. Es que estás machacado. Hacer un calendario un poco más relajado, vamos a hacerlas bien, no te preocupes, ¿sabes?”

“Yo le digo que son objetivos acá a corto plazo, a medio plazo y a largo plazo. Entonces claro, los objetivos más grandes o las cosas más complicadas a corto plazo es un error plantearlas, si se las plantean a un error, van a estar frustrados porque no lo van a conseguir nunca” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Estrechamente relacionado con ítems de Berg et al. (2017) como fijar objetivos adaptativos, preocupación y cuidado por otros, dominio de la orientación o el liderazgo. Como aspecto

que aparece en todos los docentes se debe remarcar la importancia de enseñar a los alumnos a trazar objetivos realistas y adaptados a las posibilidades de cada uno.

4.3.3.5. Modus operandi pedagógico

Decisiones pedagógicas

El docente A tiene una cierta manera de proponer lo que deben hacer los alumnos, pero no de obligar a ello. Entiende que los alumnos puedan disentir de lo que se propone y no se siente atacado por ello. Que sea una decisión responsabilidad del alumno desde una posibilidad del Docente:

“vuelvo a hablar sobre ese mismo tema que no queda claro. Si no es de la misma manera, de otra. Y después bueno, sí yo veo o percibo que durante varias clases hemos estado hablando sobre algún aspecto que percibo que esa persona ya es que no quiere, pues entonces mi reacción mi reacción, lo que me sale es un poco retirarme un poco. Entonces siento que esa persona no quiere, no me quiere dejar entrar, metafóricamente hablando, en su en su zona de aprendizaje”, “pienso que es su camino, la forma de aprender”, “otra de mis reglas entre comillas es que no tenemos por qué entenderlo todo”, “mi forma de obligación o mi forma de imponer no es tan directa, o es más indirecta porque siempre está hablando de esto relativo, de forma neutra, diciendo que son sugerencias” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

Al igual que el docente C, quien propone ideas a los alumnos para que vean lo que mejor les funciona:

“al alumno lo que quiere al final es decirle, esto es así y pruébalo. Prueba error, ¿sabes? Si yo ahora mismo lo digo eso escucha, yo no tengo la varita mágica, ni yo ni nadie, ¿sabes? Ni yo ni nadie, le digo siempre lo mismo: puede venir Bousfield, puede venir Lindberg, pero te va a decir la cosa y tú lo vas a probar, pero el tanto por ciento de presión de exacto, eso no te lo van a decir porque en cada cada uno es un mundo, ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Por otro lado, los docentes B y D tienden más a proponer una manera pedagógica y a esperar que los alumnos la sigan:

“Si un alumno me dice cómo tengo que darles clase diría a ver: simplemente a mí me pagan por darte clase y bueno, yo tengo unas pautas y yo voy a seguirlas si estás contento bien y si no, pues ya lo siento, pero qué dices lo que hay” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

“Si estudias conmigo haz mi camino, pero no es, no no es como que yo mando tú eres, sino si tú confías en mí tienes que confiar en mí y hacer lo que yo te diga y yo te

escucharé y tú vienes y me planteas tus problemas y yo intento ayudarte con todo” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Refuerzos positivos

Todos trabajan a través de muchos refuerzos positivos, contando con que los alumnos, en estos niveles, suelen tender a ser perfeccionistas. Sobre todo, para los alumnos con la autoestima más baja. Relacionado con la motivación, preocupación y cuidado por los otros, actitud positiva y comprensión de las emociones de los demás.

“De hecho, te tienes que basar casi refuerzos positivos siempre nunca es negativo evidentemente. En plan de: oye ya vas mejorando en esto, vas mejorando en lo otro. Es muy importante tenerlos ahí motivados porque claro, si empieza solo a decirle los aspectos negativos es que lo hundes y acaba dejando el instrumento seguro” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

“estudiante 1, pues bueno, pues es así muy negativa, tiene cosas de respiración y lo que yo le hago evidentemente es, es motivarla de que de que todo se trabaja, de que todo se puede perfeccionar y de que todo tiene solución. Evidentemente todos vamos a tener un límite, pues intento ser positivo, le doy mensajes positivos son muy importantes siempre, mensajes positivos de: que ya verás que va que va a ir guay, trabaja esto, trabaja aquello” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023)

En el docente D se observa indirectamente: (comunicación personal, 30 de noviembre de 2023) “Ella no confiaba en ella misma entonces a veces tenía que decirle: pero eso es una súper bien, es ¿qué me estás hablando? ¿Sabes? Si eso suena fantásticamente bien”.

Hay docentes que tienden a ser más dictatoriales en cuanto a su estilo de enseñanza, otros más adaptativos y flexibles. Pero en último término lo que permite percibir las competencias emocionales de uno o de otro es la calidad en sus procesos interpersonales (Berg et al., 2017).

Cuando tenemos delante a un docente que es empático, que además es capaz de comunicar lo que siente cuando un alumno no está teniendo un comportamiento deseado, que tiene en cuenta las necesidades del alumno como individuo para el establecimiento de objetivos y que le hace partícipe de todo ello, se establece un flujo sano de intercambio en el cual el alumno es capaz de sacar el mayor partido del docente y viceversa.

4.3.4. Elementos pedagógicos

En este apartado se han aunado las categorías teóricas propuestas de experiencia docente y el de visión/opinión sobre la sociedad

Este apartado ha sido inevitable obviarlo debido a la clara relación entre los elementos que eran susceptibles de observación y el estilo pedagógico de cada entrevistado.

4.3.4.1. Elementos relacionados con la perspectiva del docente

Docente del docente

También respecto al nivel docente, en todos los entrevistados se observa una manera de ser, bien sea en la faceta docente o trombonística, directamente influenciada por una experiencia puntual o por el *modus operandi* pedagógico de sus profesores previos. En este punto habría que remarcar la importancia del trabajo personal o la motivación para el desarrollo personal para que no se de un estilo de enseñanza puramente transferencial (Carey y Grant, 2021) respecto a competencias emocionales poco trabajadas o ausentes:

“Desde hace tiempo reconozco cosas que escuchaba, o que veía, entonces sí que claro... recuerdas cosas. Pero sí, recuerdo muchas cosas y soy consciente de muchas cosas ahora. Y me sirve para para lo que no me gustaba decir, cuidado, no hagáis esto que a ti te ocurrió hace 20 años, ¿no? No quieras reproducir o cuidado que estás reproduciendo esto que viviste hace 20 años y no te gustó y no fue positivo” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

“sí, pero es cierto que era de estos que todo está bien, no era demasiado bueno, no se atrevía a decirte los problemas que tenías, que algún zasca te metía también, ¿eh? No te creas. Es una persona, yo creo que algo tenía psicológicamente estoy seguro. No, no, porque ya te digo para todo lo correcto que era para todas estas cosas, pero luego de repente un día te soltaba una pullita”, “parecen detalles, que a mí me los hicieron cuando era joven y lo recuerdo con muy buena impresión, ¿sabes eso? Me acuerdo que salió la plaza en Burdeos en la orquesta y yo no tenía coche de aquella [...]. Y mi profesor este francés me dijo: yo te llevo Burdeos, y me llevó en coche a las pruebas fue a escucharlas. Oye y siempre se lo agradecí, y se lo agradeceré toda la vida. (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

“he estado trabajando con toda esta gente y es que ya te digo, no te puedo decir, que es que todos tienen han influido mucho en la manera de ver las cosas, la manera de, la paciencia, me han involucrado un poco el tema del estar en el alumno, preocuparte por el alumno, el organizar bien las clases, el no sé todas estas cosas creo que, ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

El docente D hablando sobre los profesores con los que se fue formando y reflexionando de qué es lo que sacó de cada uno, de cómo han conformado su estilo de enseñanza inconscientemente:

“Era muy estricto y había que ir a las clases muy preparado no se podía ir a la clase porque era, el problema más grave era la clase sin ir preparado. Entonces yo ¿sabes?”

Eso lo vi y yo ahora en clase, quiero que vengan preparados, ¿sabes? Si les sale mal, no pasa nada, pero si vienen preparados, no pasa nada si lo tocan mal, pero si no vienen preparados a clase, ¿sabes? Y yo creo que eso lo cogí de mi primer profesor porque no soportaba que no fueran preparados a clases, se volvía se volvía loco, ¿sabes?”, “T*** era más el brazo, la acción; P*** era más la mente, ¿sabes? La reflexión y tal, y había estudiado periodismo también en la universidad aquí en Barcelona, entonces era un tío muy culto [...] Pero siempre tenía un poco de conocimiento extra musical también que era ¡oh! ¿Sabes? Entonces eso también lo he cogido un poco de él, ¿sabes? Y luego de mi profesor, de E*** C*** que tenía allí en L*** pues yo sinceramente sigo trabajando como la técnica [...] conforme la hice con con él, o sea que sigo dando clase como él me daba clase a mí exactamente igual, ¿vale?” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Talento vs trabajo

Hay docentes más inclinados por la “talentocracia” y otros que se postulan por la capacidad de esfuerzo y el trabajo.

En el docente C se entrevistó una cierta predisposición ante, si tienes una determinada capacidad, no vas a llegar más lejos. No se sabe si se refiere a talento musical, a inteligencia u a otras habilidades:

“El tema de la fisonomía, el tema de del cuerpo, de la mente. El CPU aquí arriba, yo primo aquí arriba mucho, hay gente que tiene un Centrino hay gente que tiene un i3 y hay gente que tiene un i9 y ostras y eso, ahí influye mucho, ¿sabes? Totalmente hay gente que bueno, pues llegamos a lo que llegamos ya está. Si yo tengo un i3 o un i5, ostras, yo por mucho, que yo quiera es mi límite. Es que no, yo mi rendimiento de CPU no va a dar a un i9 por mucho, que yo quiera” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Sin embargo, el docente D lo tiene claro respecto a este tema:

“Yo hace años valoraba más el talento del alumno. Me dejaba más fascinar por el talento, pero con el paso de los años, poco a poco, hombre, una chispita tiene que haber si no es que eso no arde [...], no creo tanto solo en el talento, sino que creo mucho más el trabajo, en la constancia de los alumnos”, “Ya irás subiendo y llegará un momento que algún día pases una ronda y con suerte pasarás otro día otra ronda y con suerte algún día de aquí no sé cuántos años sacarás una prueba. Y si no estás dispuesto a hacer esto, ese es el camino que tiene que hacer todo el mundo. Y luego está el típico afortunado que le suena la campanilla [...], pero eso realmente cada día pasa menos. Eso pasaba hace como unos 20 años. Yo intento explicarles que la cosa no va por ahí y que la cosa es totalmente pedagógica” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

El alumno que tenga “menos talento musical” puede tener una capacidad percibida y una autoestima menor forjada a lo largo de años, convertidas incluso en creencias irracionales,

respecto a los que tengan más facilidad con el instrumento o con determinadas habilidades musicales. Esto es algo que se puede perpetuar dependiendo del enfoque que el docente de a la atmosfera de clase y a sus comentarios y feedbacks. Aunque el primero sea apto para una variedad más amplia de trabajos, aunque sus potencialidades sean más altas que los que tienen talento.

Necesidades educativas/emocionales

Tanto el docente A como el docente D creen parecidas estas necesidades a hace años cuando empezaron con la docencia. Ambos mencionan las nuevas tecnologías como provocadoras de cambios en dichas necesidades, (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023) “En el fondo son muy parecidas, son las mismas. Que ahora hay más pantallas y antes tenían menos... pero en el fondo yo creo que después de miles de años de evolución del ser humano nos parecemos bastante”

“yo confío totalmente los alumnos de ahora están igual de animados, tienen las mismas ganas que los de los de antes y van a tope, lo único que tienen tantísima información que a veces algunos se puede perder y no sabe muy bien qué escoger ni ni qué hacer y tienen tantos libros...”, “Yo no soy de esos profesores que todo lo de antes era mejor” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Por otro lado, el docente C se posiciona prácticamente en contra de las redes sociales y las nuevas tendencias tecnológicas y postulan mucha diferencia respecto a antes:

“Hoy en día con las redes sociales con con todo se busca el postureo”, “pero si uno es un poco celoso, o eres rencoroso, o eres... el Facebook es que es un es una p***da, ¿sabes? Porque te activa y ahora ves a este tocando, o tienes un mal día, me cago en la mar, ¿sabes?”, “Ya empieza, yo se les digo a ellos: intentar quitar las redes sociales, ser más normales, tío, lo real es esto que estamos aquí ahora mismo, todo lo que ves en redes sociales es puro marketing, [...] tenéis que intentar quitar todo eso de la cabeza porque te afectan. C***, yo tengo solamente Facebook y ya está, ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Tendencias

Posiblemente fruto de las nuevas tecnologías y de la velocidad de estímulos aparece la necesidad de los alumnos de querer avanzar muy rápido:

“El problema es que quieren correr, hoy en día se quiere correr mucho, se quiere buscar la élite rápido, pero se saltan muchos pasos, ¿sabes?” (Docente C, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

“Porque quieren tocar muy bien muy pronto, eso sí que yo creo que antes no pasaba tanto. Ahora quieren que vaya todo muy rápido, no sé por, si están acostumbrados a

que todo vaya tan rápido, [...] quieren estar tocando bien en uno o dos años” (Docente D, comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

4.3.4.2. Elementos relacionados con la perspectiva legislativa

Dentro de esta parte podemos diferenciar el apartado relacionado con la perspectiva legislativa, donde dos de los docentes nos transmitieron la importancia de que la guía docente fuera flexible para que pueda haber adaptación para con el alumno:

“Esa libertad significa que, con las herramientas, o con las con normativa que tenemos, que el nivel más concreto es la guía docente, tú tengas un margen de libertad para moverte y expresarte en el aula, y organizar tus clases como tú creas que quieres porque cuanto más nivel de concreción haya en la forma que tú tienes que impartir más encorsetado todo para todo el mundo” (Docente A, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

“Yo creo que lo de las guías docentes están un poco, pues porque tienen que estar. Quiero decir yo creo que en el mundo de las artes son un poco, y más en una enseñanza individual, que son totalmente inútiles” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

4.3.4.3. Otros

El docente B tiene una visión en la que dentro de la consciencia de su desconocimiento sobre temas psicológicos entiende que la resolución de dichos problemas no debería recaer sobre los docentes, sino tener una persona capacitada en los centros para ello. Éste se ve como un tutor académico que no traspasa los límites de los asuntos emocionales.

“la verdad que no estamos preparados para solucionar este tipo de problemas, o sea, no tenemos ninguna información, ningún... Quiero decir, en el Instituto sí que hay, por ejemplo, psicólogos, bueno, no sé cómo se llaman no pts o pedagogía terapéutica o algo así se llama. [...] Orientadores nosotros no tenemos eso nos conservadores superiores. Pues a lo mejor un psicólogo en un conservatorio superior venía genial. Estoy segurísimo”

“Pero no para que me cuente sus problemas de no sé, quiero decirte, somos tutores, profesores-tutores eso sí, [...]. Pero claro tutores, tutorizar un poco al alumno académicamente quiero decirte [...] seguro que alguno está pasando en una mala época, incluso hasta casi de depresión, o sea, al final solo por probabilidad, ¿sabes? Entonces no sé, el poder, ¿a quién le pueden contar eso? ¿A un psicólogo particular, a su profesor? Hombre evidentemente un psicólogo está preparado para ayudarte, ¿no?” (Docente B, comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).

5. Discusión y Conclusiones

Es necesario recalcar que se han tenido en cuenta aspectos que se dejan fuera algunas de las teorías más restrictivas como el modelo de Mayer y Salovey (1997), como por ejemplo la empatía, el establecimiento de objetivos adaptativos u otras presentes en otros modelos revisados.

Después del análisis de las entrevistas se ha creído oportuno añadir puntos íntimamente relacionados con el estilo pedagógico de cada docente, ya que las competencias emocionales pueden estar, aunque no explícitas, inherentes a ellos. Además, aportan cierto nivel de entendimiento del carácter y la personalidad de cada uno de los docentes.

5.1. EXPERIENCIAS Y MUNDO EMOCIONAL DEL DOCENTE

Este primer apartado sería el que más relacionado estaría con las competencias puramente emocionales tal y como lo entienden los modelos más restrictivos.

Teniendo en cuenta otros estudios cualitativos basados en entrevistas semiestructuradas (Nair y Fahimirad, 2019), que los metadatos se podrían utilizar para monitorear necesidades futuras de aprendizajes socioemocionales (Soland et al., 2019) y que a su vez como Bisquerra y Lopez Cassá (2021) explican, los cuestionarios psicopedagógicos tendrían sentido al igual que determinadas escalas cuantitativas. Todo esto se ha tenido en cuenta para establecer las comparaciones básicas entre los docentes entrevistados cuando se refiere a mayor o menor competencia emocional observada.

5.1.1. Identidad y Autoimagen

El autoconcepto estaría íntimamente relacionado con el primer grupo de competencias emocionales de Mayer y Salovey (1997), o con la conciencia emocional del GROPE (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Se es consciente de la dificultad de obtener una respuesta fiable sin recurrir a un cuestionario 360º, o a un test de percepción. Sin embargo, se puede observar en mayor o

menor profundidad y reflexión una verbalización del autoconcepto de cada uno. Como indica (Moronta Tremols et al., 2022), el autoconcepto tiene una correlación con la motivación, y este último concepto si se observa de una manera reiterada durante las entrevistas en cada uno de los docentes. Bien sea a través de un estado de ánimo generalmente positivo, como por una responsabilidad e iniciativa por su crecimiento profesional los docentes entrevistados tienen en común la motivación y la realización general con sus vidas. De ahí se deduzca, junto con la ausencia de diálogos negativos o destructivos, que poseen un autoconcepto positivo.

La autopercepción de la capacidad percibida (Berg et al., 2017) o autoeficacia como aparece en (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) o (Campayo Muñoz, Emilia Á y Cabedo Más, 2017) se relacionan multidireccionalmente con el rendimiento, siendo para ello importantes la consciencia y control emocional o la autoestima (Campayo Muñoz, Emilia Á y Cabedo Más, 2017).

Se considera que se produce un conjunto de habilidades como la motivación, la autoeficacia, la autoestima y el autoconcepto cuyas partes se retroalimentan a sí mismas. Este trabajo se ha referido a ellos dentro de Identidad y Autoimagen.

Este elemento requiere de una cierta reflexión o consciencia por lo que no en todos los docentes se ha podido observar. Solo en el docente D se ha manifestado una variación de la autoestima en forma de experiencia negativa debido a una lesión, y lo verbaliza como parte de su vida profesional.

Se añadió el crecimiento personal⁴ porque se considera que es una manera de desarrollar este ovillo de habilidades relacionadas con la identidad. Según Bisquerra y García (2018) es necesario que, previa aplicación de la educación emocional en las aulas, los docentes desarrollen sus competencias emocionales: “no se puede enseñar a leer sin saber leer” (p. 24).

⁴ Entendido como motivación intrínseca por el aprendizaje y el crecimiento a nivel emocional como a nivel mental

Curiosamente en las entrevistas con los dos docentes (A y D) donde se observa, o bien el termino explícitamente, o bien refiriéndose a un cierto desarrollo personal indirectamente, son en los que se observan mayor cantidad, variabilidad y/o calidad de ítems observados dentro de las competencias emocionales, así como enfoques pedagógicos más interesantes.

5.1.2. Conocimiento emocional

Todos tendrían una habilidad base para identificar las propias emociones y expresarlas y esto también les serviría para conducir su atención cuando un estado emocional se agudiza. Se considera que no llega a ser regulación emocional ya que de la manera que Mayer y Salovey (1997) lo entienden sería necesario una apertura hacia los estados emocionales desagradables. Se cree que esta regulación de la atención se emplea como un inhibidor emocional, de manera que los docentes puedan seguir con su tarea docente y no como un catalizador emocional.

Gracias al análisis se podría ver cómo a medida que aumenta la edad de las personas aumenta su capacidad para reconocer de una manera más clara sus sentimientos (López-Noguero et al., 2023). Al menos se puede ver que el docente de menor edad presenta unos niveles más básicos de conocimiento emocional.

Cabe también mencionar la importancia de la regulación de la atención en la sociedad de hoy en día, donde todo se produce tan rápido e inundada de estímulos.

5.1.3. Regulación emocional

En todos excepto en uno de los docentes se pueden observar elementos relacionados con la regulación de las emociones. Casi siempre relacionadas con el momento de tocar en público y las sensaciones que ello les producen, así como la manera de tratarlas.

En el docente D se detecta un alto grado de consciencia emocional pero un grado menos desarrollado de regulación, aunque como dicha consciencia va unida a dosis de aceptación, su autoestima y autoconcepto no se ve perjudicado.

Siendo la regulación emocional la habilidad más compleja de la inteligencia emocional (Mayer, John D. y Salovey, 1997), solamente se puede observar en su plenitud una cierta amplitud receptiva para sentir emociones agradables y desagradables en el docente A y de una manera más difuminada en el D. Pudiendo también entrever algo de preocupación por el tema en el docente C, pero ningún comportamiento notable en esta dirección.

La entrevista del docente B por otro lado, no permite observación de la regulación emocional ni tampoco muestra necesitarla. Esto estaría en consonancia con García Garnica (2022), donde se observa que los profesores con menor experiencia docente suprimen sus expresiones emocionales y tendrían una peor capacidad para emplear estrategias de regulación y gestión emocional. A su vez tendría sentido si se relaciona con González et al. (2014) Relacionando una alta atención emocional con mayores niveles de estrés y por consiguiente a necesitar de mayor regulación emocional.

Este análisis tiene sentido relacionado con la investigación sobre la importancia del desarrollo de la IE en los Conservatorios de Música de López González (2021) o el artículo de Palomera et al. (2019) en los que uno de los ejes temáticos para la adquisición formación de docentes es la autorregulación.

No estaría alineado con el alto porcentaje de regulación emocional en docentes universitarios expuesto por Santander et al. (2020), pero si con la visión de los docentes de las necesidades de los alumnos frente a estrategias y técnicas de regulación emocional y control de impulsos, así como de gestión de estrés. Tiene sentido si tenemos en cuenta que los alumnos todavía están desarrollando su inteligencia emocional (Ros-Morente et al., 2022).

Como se ha relacionado en el análisis previamente, y de la misma manera que Santoya Montes et al. (2018) sostiene, habría una asociación significativa entre el nivel de autoconocimiento emocional y los niveles de autorregulación emocional.

La regulación emocional sería una de las competencias emocionales clave para la docencia en sí. Como indica García Garnica et al. (2022) la gestión emocional se asociaría con niveles más bajos de estrés entre profesorado universitario español.

Se introdujo una pregunta intencionalmente directa e inesperada para inferir sobre el tema de las emociones en el caso de que los entrevistados evitativos. La pregunta fue “¿para qué nos sirven las emociones?”. Los docentes por lo general o bien relacionan las emociones con la interpretación y la expresión en la música, o bien manifiestan no saber su función o incluso no encuentran una utilidad.

5.2. PROCESOS INTERPERSONALES Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

5.2.1. Empatía

Se postula como una de las competencias clave apareciendo en Mayer y Salovey (1997) y en Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007). Todos los docentes presentan este elemento de consciencia emocional del prójimo.

Muy relacionado con ítems de la competencia emocional de Berg et al. (2017) de procesos emocionales como reconocer y entender emociones en uno mismo y en otros y reconocimiento de señales emocionales, y a su vez con ítems de la competencia de procesos interpersonales como preocupación y cuidado de los otros.

Los docentes han sido estudiantes en algún momento, es natural el ponerse en el lugar del alumno, sobre todo si han tenido experiencias docentes agradables. La empatía aparece como un elemento común en los docentes, como la cualidad “inherente del quehacer docente, la cual le permite entender las necesidades sociales y emocionales de sus alumnos” (López Arboleda et al., 2022, p 69).

Cabría mencionar además las relaciones docente-alumno donde todos los docentes presentan una motivación hacia crear una actitud de cordialidad, tranquilidad y confianza (López Arboleda et al., 2022) de manera que se pueda producir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Impulsada en parte por la empatía que los docentes aportan.

5.2.2. Asertividad

Este punto aparece en los docentes más conscientes emocionalmente (A y D) dentro de la entrevista llevada a cabo. No solo se observa la asertividad, si no que, con ella, transmiten a los alumnos la manera de llevarla a cabo, ósea estarían influyendo en la creación de conductas sociales (Villena Martínez et al., 2016). Es un ejemplo de lo que escribe Bisquerra Alzina y García Navarro (2018) sobre cómo los docentes transmiten estos valores socioemocionales.

Villena et al. (2016) explora la asertividad como un elemento disuasorio en conductas antisociales de alumnos como podría ser las actitudes dominantes respecto a otros alumnos. En las entrevistas no se puede observar esto, pero si la existencia de conductas dominantes por parte de algunos alumnos y cómo el docente A las disuade mediante esta estrategia, o cómo el docente B las alimenta debido a la carencia de la asertividad

5.2.3. Otras habilidades socioemocionales

Otros ítems de las competencias emocionales o habilidades que los docentes creen importantes y que se pueden observar en las entrevistas serían por ejemplo el trabajo en equipo, la cooperación, el retraso de la recompensa, tener críticas sin sobrereaccionar, la toma de perspectiva, el liderazgo, el trabajo de manera efectiva en diversos equipos, el compromiso activo, las habilidades de planificación, la competencia interpersonal percibida, la gestión de conflictos, la motivación al aprendizaje, la toma de responsabilidad del crecimiento profesional, la orientación o el compromiso activo.

En la creación del vínculo docente se requiere que el maestro ponga en práctica una serie de habilidades más allá de las competencias técnicas o académicas (López Arboleda et al., 2022). Esto, sin embargo, es una decisión pedagógica de cada uno de los docentes auspiciada por la libertad que el currículo le da para con su manera pedagógica.

5.3. PERCEPCIÓN, RELACIÓN Y TRABAJO CON LOS ALUMNOS

Relacionado con la expresión emocional, la asertividad y la regulación de las emociones está el compartir experiencias vitales con los alumnos y transmitir las experiencias de vida.

Excluyendo las razones de proximidad al centro, los estudiantes buscan en su profesor de instrumento un ejemplo, el éxito académico y profesional de los estudiantes previos, pero también las experiencias de vida que ese docente les pueda ofrecer.

Todos los docentes transmiten su experiencia profesional y solo dos de los cuatro transmiten de alguna manera experiencias extra musicales, hayan tenido o no que ver con la música.

Esta facilidad de procesos sociales para abrirse a los alumnos se observa en relación con el nivel de autoconsciencia y regulación emocional. En este estudio de casos parece no haber relación entre esta apertura a la comunicación expresiva y a compartir emociones con el carácter de los docentes como suscribe Vališová (2011).

Tanto el docente A, más reservado para su vida personal con los alumnos y con un estilo de relación docente más inclinado hacia la cordialidad y la separación entre docente y alumno, como en el D que comparte con sus alumnos experiencias de su día a día, sus estados anímicos y momentos difíciles de su vida y que tiene una relación de confianza cercana a la amistad.

Curiosamente son los dos docentes en los que se ha comprobado un mayor interés por el crecimiento personal, tanto intrínseca como extrínsecamente, concordando esto con lo que Palomera et al. (2019) y Bisquerra y García (2018) explican acerca de la necesidad de la formación personal de los docentes.

Es necesario de la formación y experiencia en competencias emocionales para su transmisión (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018) y que la calidad del vínculo entre docente y alumno se ve beneficiado por las habilidades sociales del primero.

Se entiende entonces que en el análisis de la relación docente se apueste por parte de los docentes por una relación cercana y de cordialidad, fruto de las competencias sociales básicas que el común de los docentes ha mostrado, como puede ser la empatía. Destacando que palabras como jerarquía, mandar u obedecer aparecen en el docente con menos habilidades socioemocionales percibidas en la entrevista. Esto también depende de la

manera más o menos “trombonística”⁵ del estilo docente y del concepto pedagógico de los docentes.

Para llevar a cabo la labor docente otro elemento fundamental es la percepción de emociones, actitudes y estados de ánimo los alumnos como manera de obtener feedback y a través de la sensibilidad docente para entender las necesidades de cada alumno como individuo.

Todos los docentes tienen una percepción alta sobre el lenguaje corporal que manifiesta el estado emocional de los alumnos. Coincidiendo esto con Rocu Gómez y Navajas Seco (2016) que explican que los futuros docentes percibirían unos niveles de conciencia corporal elevados, que serían en muchos casos disminuido a posteriori a través de visualizaciones de las intervenciones. Esto no permite valorar la correcta percepción del lenguaje corporal en los docentes, pero si comprobar que la información extraída de las entrevistas coincide con estudios a lo largo de los diversos puntos tratados.

Algunos de ellos como el docente D, con una combinación de carácter extrovertido y de autoconsciencia emocional combinado con una motivación hacia la integración y aceptación de las emociones se preocupan en averiguar más o menos sobre el causante de este estado emocional en los alumnos. Otros con un nivel de empatía alto, pero con una regulación emocional más básica aceptaría el estado de ánimo, sin embargo, se inclinarían a no interesarse más allá.

Otro elemento que se ha creído importante es el de la integración del fallo en el proceso de aprendizaje. Entendiendo el fallo como la no consecución de los objetivos propuestos o de las expectativas.

Esto abre otro gran apartado debido a que un planteamiento realista de objetivos a corto y largo plazo como explican algunos de los docentes es clave en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Un alumno que tenga unas expectativas irreales sobre una prueba o audición

⁵ Se entiende como un estilo enfocado únicamente a los aspectos técnicos instrumentales de la enseñanza de la música y no tan global filosófica o transversal

necesitará mayor resiliencia cuando ese objetivo no se vea cumplido, su autoeficacia puede verse mellada, así como su autoestima, y por tanto su desempeño estudiantil puede verse afectado negativamente (Bandura, 1982).

Borys Cyrulnic (2024), investigador sobre la resiliencia suscribe que “la resiliencia es pues genética, biológica, emocional y política, porque son los políticos los que toman las decisiones [...]”. Por ello se puede entender que hay componentes personales, pero también sociales que ayudan o dificultan esta capacidad.

Como Díaz López et al. relaciona (2021), la regulación cognitiva y emocional en Berg et al. (2017) o la autonomía emocional en Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) estarían en directa vinculación con la resiliencia.

Los docentes insisten en humanizar la profesión y en desdramatizar el fallo incluyéndolo dentro del proceso de aprendizaje a través de hacer al alumno partícipe de esto. Los docentes B y C resaltan la figura de los grandes trombonistas con ciertas connotaciones inalcanzables, aunque añadan que todos son humanos, sin embargo, lo que se extrae del sentido de la frase donde aparece es que personalmente son superiores.

En equilibrio con esta alabanza al fallo estarían los refuerzos positivos facilitados gracias a la identificación de señales emocionales en otras personas y el lenguaje corporal, la empatía y el cuidado de los otros.

Este es un elemento más dentro del *modus operandi* pedagógico o el estilo docente de cada uno que depende de cómo cada uno lo integre dentro de sus clases. Aunque los alumnos cursen enseñanzas artísticas superiores *motu proprio*, todos los docentes coinciden en la importancia de los refuerzos positivos, sobre todo para los alumnos con una autoestima o una capacidad percibida menor.

5.4. ELEMENTOS PEDAGÓGICOS

Numerosos autores (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018; Campayo Muñoz, Emilia Á y Cabedo Más, 2017; Campayo Muñoz, Emilia Ángeles y Cabedo Mas, 2016; Moraleda Ruano,

2015; Palomera et al., 2019) exponen la importancia no solo de la formación en educación emocional, sino también del desarrollo de los docentes, de la experiencia. En este apartado se comprueba cómo los docentes de los docentes influyen directamente en el modo pedagógico de los entrevistados. Poniendo así de manifiesto lo importante que es el llevar a cabo un desarrollo en el ámbito emocional para poder transmitir esto a sus alumnos.

Tanto en experiencias agradables como en las desagradables, se ha visto en las entrevistas la capacidad de adoptar un estilo transferencial, es decir de perpetuar estos comportamientos o maneras pedagógicas, pero también de evolucionarlas y ofrecerles gracias a la consciencia y al desarrollo personal a los alumnos una versión mejorada. Si contamos con que únicamente una pequeña minoría alcanzarán un futuro como músicos de élite en una orquesta y muchos otros se dedicarán a la enseñanza (Carey y Grant, 2021), interesa que la calidad en cuanto a competencias socioemocionales se vea incrementada con el tiempo, tanto a través de la formación y el propio interés de desarrollo personal de los docentes, como del estilo de transferencia de docentes a futuros docentes.

A nivel de aula, el documento legal donde se establecen los objetivos, contenidos y competencias para aplicar no es tan definitivo como se había propuesto en el marco teórico. Ya que la figura del docente, aunque no sea catedrático como tal, tiene libertad de cátedra y es dueño de su tiempo con el docente de una manera flexible (López Arboleda et al., 2022).

Una manera de preocupación sobre los demás, de empatía, de conductas prosociales y además de liderazgo, orientación y de proposición de objetivos adaptativos, sería la orientación y apertura profesional a otras salidas que no sean el mundo de las orquestas. Como Carey y Grant (2015) o la Asociación de Músicos Españoles (AMPE) (2020) indicaban, un amplio porcentaje de los estudiantes acabarán desempeñando un trabajo que no tenga que ver con la interpretación profesional en una orquesta clásica, por ello es importante que los docentes estén también concienciados, debidamente formados y abiertos ante las diversas salidas profesionales de sus alumnos, tal y como se ha corroborado en el análisis.

5.5. CONCLUSIONES

Observando los objetivos específicos uno a uno, se podría decir que el objetivo de contrastar el conocimiento producido hasta el momento sobre competencias emocionales se ha cumplido con ciertas reservas.

Se ha comprobado la cantidad de competencias emocionales y las sutilezas de las mismas, que se categorizan en las diversas teorías y escritos científicos que se han revisado. Como indica Schoon (2021), los beneficios de las competencias a la larga son obstaculizados por la numerosa y extensa terminología que existe.

Se da un práctico desacuerdo entre ellas en cuanto a dichas categorizaciones e inclusiones o no de aspectos de la personalidad o del carácter. Y se escribe “práctico” porque se cree que es útil para atisbar una cierta manera global desde la que habría que abordar el tema de la educación emocional. Algo adherido inevitablemente a la experiencia humana, que tiene sentido separar en bloques y categorías para su estudio, y que, aunque se está ante un conocimiento que se debe estudiar, además habría que experimentarlo.

Se observa que gracias a las preguntas de la entrevista no se puede concluir si los docentes tienen mayor o menor conocimiento de estrategias o competencias emocionales ya que únicamente nos servimos de la visión del entrevistador para deducir lo que los docentes quieren o no decir o lo que en profundidad opinan. Para esto sería de gran ayuda una observación en 360º junto con compañeros de trabajo y alumnos sobre dichas competencias emocionales y así poder acercarse de una manera más precisa al nivel real de competencias emocional.

Debido a ello nos vamos a referir únicamente en la inclusión o no, en la consciencia o no, en la aplicación o no de dichas competencias emocionales que se pretendían observar. Estas se pueden observar en el Anexo G

Mientras que competencias como la resiliencia, la actitud positiva, el fijar objetivos adaptativos y una autoconsciencia emocional básica aparecen en todos los docentes

entrevistados, habría otras competencias que solo se han observado en alguno de los docentes, pero por ello no son menos importantes. Habilidades como la regulación emocional, la asertividad, la capacidad percibida, la comprensión de las emociones de los demás y ser capaz de llevar a cabo una comunicación expresiva son de vital importancia para el ejercicio docente y que por el contrario no se han observado en la totalidad de la muestra.

Todo el apartado de fundamentación teórica sobre competencias emocionales en la enseñanza puede verse como una llamada de ayuda a los organismos legislativos, pero en ultimo termino, y apuntado por los docentes, son éstos los que tienen el poder y la “autoridad” en el aula.

En relación con el currículo, prácticamente la totalidad de los docentes estaban de acuerdo y además aceptaban la ambigüedad de este o de la guía docente de sus respectivos centros, ya que esto le da al profesor una apertura y una posibilidad de adaptación plena hacia el alumno. Al esta libertad individual se une el “querer hacer” o el “buen hacer”, de ahí que cada uno sea responsable de la aplicación en mayor o menor medida de estas competencias emocionales en su entorno pedagógico.

Pero no sería justo que recaiga toda la responsabilidad de la evolución pedagógica emocional sobre los docentes, a los cuales se les exige formación continua bajo unas mismas condiciones sin que se considere su trabajo como un entorno de estrés.

Ante la pregunta de si la evolución debería darse desde los organismos legislativos o por parte de una demanda de los alumnos y/o profesores, es complicado establecer una dirección eficaz para que esto ocurra. Así como los docentes presentan resiliencia para sobrevenir las experiencias menos agradables que se les hayan podido presentar, conflictos armados, depresiones y pandemias son puntos de inflexión los cuales tienen la potencialidad de provocar cambios internos en las sociedades.

Se considera que el cambio importante a darse es el de las necesidades de la sociedad, y con él, la demanda a los organismos legislativos y a los docentes, independientemente de si aparece en los documentos legislativos o no.

6. Limitaciones y Prospectiva

El análisis llevado a cabo debe tenerse en cuenta desde lo que es, un análisis con la profundidad que el nivel del investigador en este tema ha sido capaz de llegar. Así como el nivel de introspección que el entrevistado ha permitido alcanzar, ya que, dependiendo de la persona, la confianza, el nivel de desarrollo personal y otras muchas variables los docentes estaban más o menos abiertos (consciente o inconscientemente) a responder preguntas y bucear en los estados emocionales que requerían las preguntas.

Como no se ha aplicado ninguna escala cuantitativa de medida (Antonio-Agirre et al., 2015) las gradaciones sobre competencias socioemocionales se deben tener en cuenta como una interpretación.

6.1. Líneas de acción

La formación en docentes sería recomendable ya que se llenaría el hueco de las necesidades educativas de los alumnos que tienen estilos de aprendizaje más emocionales. Aunque charlas informativas acerca de los beneficios de las competencias emocionales y el desarrollo personal se considera que fomentarían un tipo de motivación intrínseca hacia este tema.

A modo de estudio exploratorio se cree que éste es útil para establecer líneas de investigación al respecto sobre las competencias emocionales más importantes en las enseñanzas artísticas superiores del trombón, pero sería aplicable a cualquier instrumento. Lo ideal sería poder repetir el estudio el número más alto de ocasiones y en diferentes centros e instrumentos para poder redundar en las conclusiones extraídas.

Por otro lado, se podría extraer cualquiera de las numerosas intervenciones educativas descritas en el marco teórico y adaptarlas al contexto de las enseñanzas artísticas superiores. Una intervención experiencial longitudinal a lo largo de uno o dos cursos con una frecuencia determinada, y llevado a cabo por profesionales de la salud mental para que no se dé el caso de docentes sin formación llevando a cabo estos talleres.

Independientemente de que se integre la figura del psicólogo dentro de los trabajos, así como está integrado en los deportes de élite, debido a su trabajo eminentemente social y emocional los docentes deberían estar en un continuo proceso de aprendizaje personal que les facilite el trabajo con un grupo de personas más heterogéneo cada vez y la adaptación a la sociedad cambiante.

Se ve este hecho como una óptima dirección, pero se cree que debería ir acompañado de charlas y concienciación para que el acceso al mismo no sea un tabú o se espere a un problema para acudir a por una solución.

Referencias bibliográficas

- Antonio-Aguirre, I., Azpiazu Izaguirre, L., Esnaola Echániz, I., y Sarasa Maya, M. (2015). *Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido*. Sociedad Española de Pedagogía. 10.13042/bordon.2015.67401
- Asociación de Músicos Profesionales de España, (AMPE). (2020). *Resultados de la encuesta sobre la formación de los músicos profesionales en España - AMPE*. <https://ampemusicos.com/2020/10/24/resultados-de-la-encuesta-sobre-la-formacion-de-los-musicos-profesionales-en-espana/>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory*. Multi-health systems.
- Barrera Osorio, F. (2015, Septiembre 1,). Habilidades no cognitivas: Una lectura crítica. <https://dev.focoeconomico.org/2015/09/01/habilidades-no-cognitivas-una-lectura-critica-por-felipe-barrera-osorio/>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Deaweh, B., y Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining and measuring social and emotional competencies*. (). United States: 10.2172/4474823 <https://www.osti.gov/servlets/purl/4474823>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *La psicopedagogía de las emociones*. Síntesis S.A.
- Bisquerra Alzina, R., y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, 5(8), 15-27.
- Bisquerra Alzina, R., y López Cassa, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. 10.17811/rifie.50.4.2021.757-766
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61. 10.5944/educxx1.1.10.297

- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.52196 Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1792775577>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È, Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? *Faros: Hospital Sant Joan De Déu*,
- Blanco, M. (2020). *A un ritmo de una ley cada 5 años, ningún gobierno sin su ley educativa*. <https://www.newtral.es/ley-celaa-gobierno-educacion-loe/20201119/>
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Dykinson.
- Campayo Muñoz, E. Á, y Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: Posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 13, 125-139. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Campayo Muñoz, E. Á, y Cabedo Más, A. Interconexión e influencia entre la competencia emocional, el aprendizaje autorregulado y la competencia percibida en el rendimiento académico de las enseñanzas elementales de música en los conservatorios. Paper presented at the *II Congreso Internacional De Conservatorios Superiores De Música*, 48-65.
- Campayo Muñoz, E. A. (2017). *El desarrollo de las competencias emocionales como herramienta para la mejora de la interpretación musical en las enseñanzas de música en conservatorios*
- Campayo Muñoz, E. Á, y Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: Posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 13, 124-139. 10.5209/RECIEM.51864
- Campayo, E. Á, y Cabedo, A. El desarrollo de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios: Una visión integral de la enseñanza instrumental. Paper presented at the *I Congreso Nacional De Conservatorios Superiores De Música*, <https://www.researchgate.net/publication/319903454>

- Campayo-Muñoz, E., Cabedo-Mas, A., y Hargreaves, D. J. (2019). *Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in spanish conservatories: Three case studies*. SAGE Publications. 10.1177/0255761419873782
- Canales Cerón, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. introducción a los oficios* (LOM ed.). Digitalia.
- Carey, G., y Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22. 10.1017/S0265051714000084
- Carey, G., y Grant, C. (2021). ¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? de lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno. *Revista Musical Chilena*, (236), 175-183.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras Cuentas, M. M., Páramo Morales, D., y Rojano Alvarado, Y. N. (2020). The grounded theory as a theoretical construction methodology. *Pensamiento & Gestión*, (47), 283-306. 10.14482/pege.47.9147
- Costa, y Faria. (2020). *Implicit theories of emotional intelligence, ability and trait-emotional intelligence and academic achievement*. Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka. 10.31820/pt.29.1.3
- Daniel Goleman. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- DeKeyser, R. (2020). Skill acquisition theory. (pp. 83-104)10.4324/9780429503986-5
- Díaz López, María del Pilar, Torres López, Nuria del Mar, y Méndez Aguado, C. (2021). (2021). Relación entre la competencia emocional y la resiliencia de los docentes: Actitud hacia la educación inclusiva : Revisión sistemática. Paper presented at the 1500-1511. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7899326>

- Diaz, F. M. (2018). Relationships among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 150-167. 10.1177/0022429418765447
- Duncan-Villarreal. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: Una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. 10.33554/riv.16.3.1457
- Salud mental y resiliencia. los secretos del alma*. DW Documental (Director). (2024, Enero 20,).[Video/DVD] <https://www.youtube.com/watch?v=-rD7COiH67I>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. 10.2307/258557
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: An old controversy and new findings. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, 335(1273)<https://doi.org/10.1098/rstb.1992.0008>
- Evers, F. T., Rush, J. C., y Berdrow, I. (1998). *The bases of competence. skills for lifelong learning and employability*. Jossey-Bass Publishers.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-12. 10.35362/rie3412887
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). Extremera fernández-berrocal 2003. la inteligencia emocional en el contexto educativo hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista De Educación*, (332), 99-118.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-9. 10.35362/rie3334005
- Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento.
- Feldman Barrett, L. (2018). *How emotions are made*

- Fernández Morante, B., y Casas-Mas, A. (2016). Relecturas sobre wundt y seashore y nacimiento de la AEPMIM. la psicología en la música y con los músicos. *Epistemus*, 4(1)10.21932/epistemus.4.3062.1
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de mayer y salovey. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Morante, B., y Casas Mas, A. (2019). ¿Por qué enseñar música no es suficiente? *Revista Internacional De Educación Musical*, (7)10.1177/2307484
- Fernandez-Morante, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional De Educación Musical*, (6), 13-24. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p051-060>
- Fiske, M., Kendall, P. L., y Merton, R. K. (2002). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada (traducción de consuelo del val y javier callejo). *Empiria.Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, 0(1), 215-227. 10.5944/empiria.1.1998.740
- Fundación Marcelino Botín. *Educación responsable*. . <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable>
- García Garnica, Chacón Cuberos, Expósito López, y Martínez Martínez. (2022). La gestión emocional y la autoeficacia se asocian con bajos niveles de estrés en el profesorado universitario español: Una perspectiva nacional. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 74(1), 29-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8369978>
- Gardner, H. (1983). Frames of minds. *The Theory of Multiple Intelligence*,
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2017). Resolución de 21 de noviembre de 2017 por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado de los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 229, de 28 de noviembre de 2017. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=984539940014>

Gobierno de España. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 3 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/03/pdfs/A28784-28796.pdf>

Gobierno de España. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17213.pdf>

Gobierno de España. (2009). Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 267, de 5 de noviembre de 2009. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/10/26/1614/con>

Gobierno de España. (2010). Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 122, de 21 de mayo de 2010. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/05/21/pdfs/BOE-A-2010-8228.pdf>

Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Gobierno de España. (2020). 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, 347, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17344.pdf>

Gobierno de España. (2022). Orden ECD/897/2022, de 13 de junio, por la que se modifican los anexos I y III de la Orden de 14 de septiembre de 2011. Boletín Oficial del Estado, 143, de 14 de junio de 2022. <https://www.iberley.es/legislacion/orden-ecd-897-2022-13-junio-modifican-anexos-i-iii-orden-14-septiembre-2011-consejera-educacion-universidad-cultura-deporte-aprueba-plan-estudios-enseñanzas-artisticas-superiores-grado-musica-grado-diseno-grado-conservacion-restauracion-bienes-culturales-establecidas-ley-organica-2-2006-3-mayo-educacion-implantan-enseñanzas-comunidad-autonoma-aragon-27119723>

Generalitat de Catalunya. (2014). Decret 85/2014, de 10 de juny, dels ensenyaments artístics superiors. Diari Oficial de Catalunya, 6642, de 10 de juny de 2014. <https://cido.diba.cat/legislacio/1778332/decret-852014-de-10-de-juny-dels-ensenyaments-artistics-superiors-departament-densenyament>

Generalitat Valenciana. (2011). Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 6578, de 13 de mayo de 2011. https://dogv.gva.es/porta/ficha_disposicion.jsp?sig=005404/2011&L=1

Gobierno de Navarra. (2014). Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, del consejero de educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del espacio europeo de educación superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 92, de 14 de mayo de 2014. <https://csmn.es/wp-content/uploads/2023/10/OF-Plan-de-estudios.pdf>

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2013). Resolución de 25 de julio de 2013 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la

que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 175, de 31 de julio de 2013. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2013/numero/12504/pdf?id=629416>

Comunidad de Madrid. (2011). Decreto 36/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 133, de 7 de junio de 2011. https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=7257&eli=true#no-back-button

Junta de Andalucía. (2011). Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 164, de 19 de agosto de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/164/1>

Junta de Castilla y León. (2022). Decreto 43/2022, de 13 de octubre, por el que se regula el acceso, la admisión y la matriculación para cursar enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 203, de 21 de octubre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/10/17/pdf/BOCYL-D-17102022-2.pdf>

Xunta de Galicia. (2023). Decreto 41/2023, de 20 de abril, por el que se modifica el Decreto 172/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Diseño en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 86, de 5 de mayo de 2023. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2023/20230510/AnuncioG0655-270423-0001_es.html

- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Transaction.
- Goleman, D., McKee, A., y Boyatzis, R. (2002). *El líder resonante crea más*. Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- González, J., Ros, A. B., Jiménez, M. I., y Garcés De Los Fayos, E. (2014). *Análisis de los niveles de burnout en deportistas en función del nivel de inteligencia emocional percibida: El papel moderador de la personalidad analysis of burnout's levels in athletes in function of emotional intelligence perceived: Role moderator of personality A análise dos níveis burnout's em atletas em função da inteligência emocional percebida: O papel moderador da personalidade*
- Greenfeld, L. (2013). *Mind, modernity, madness*
- Humphrey, N., Lendrum, A., y Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation: Research brief*. American Psychological Association (APA). 10.1037/e607192011-001
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó Educación.
- John, O. P., Naumann, L. P., y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. (pp. 114-158). The Guilford Press.
- Kenny, D. T. (2011). The role of negative emotions in performance anxiety. In Patrik N. Juslin, y John Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (). Oxford University Press.
- Klein, C., DeRouin, R. E., y Salas, E. (2006). Uncovering workplace interpersonal skills: A review, framework, and research agenda. *International review of industrial and organizational psychology 2006* (pp. 79-126)10.1002/9780470696378.ch3
- Kleinginna, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. 10.1007/BF00992553

- Kornacki, S. A., y Caruso, D. R. (2007). A theory-based, practical approach to emotional intelligence training: Ten ways to increase emotional skills. (pp. 53-88). Psychology Press.
- Lamri, J., y Lubart, T. (2023). Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: The generic skills component approach. *Journal of Intelligence*, 11(6), 107. 10.3390/jintelligence11060107
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., y Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science : The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 20(4), 457-467. 10.1007/s11121-018-0953-y
- Limonero, J. T., David, G., Sevilla, C., Moleiro, M. Á, Rovira, T., Antoni, F., y Ruiz, S. (2019). *Emoción*. Unpublished manuscript.
- López Arboleda, G. M., Pérez Múnera, D. A., y Betancur Vélez, A. (2022). *Amor, empatía y conductas prosociales: Una reflexión interdisciplinaria*. Universidad Católica Luis Amigó.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *PROFESORADO. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322. Retrieved from <https://doaj.org/article/47cbeaf3b2964acf922f4bd7ffdc3e72>
- López González, J. A., Muñoz Muñoz, J. R., y González Martín, J. (2021). Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: Autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, (18), 61-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8021052>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., y García-Lázaro, I. (2023). *Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones*. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). 10.7179/psri_2023.43.11
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Matteson, M. L., Anderson, L., y Boyden, C. (2016). "Soft skills": A phrase in search of meaning. *Portal (Baltimore, Md.)*, 16(1), 71-88. 10.1353/pla.2016.0009
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? (pp. 3-34). Basic Books.

- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. (pp. 92-117). Jossey-Bass/Wiley.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion (Washington, D.C.)*, 3, 97-105. 10.1037/1528-3542.3.1.97
- Md-Ali, R., Shaffie, F., Yusof, F. M., Kedah, S., y , M. (2016). *Understandings and conceptions of soft skills for educators in public universities*. Cognitive-crcs. 10.15405/epsbs.2016.08.98
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 30(1), 11-30.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000200001&lng=en&tlng=en
- Moraleda Ruano, Á. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* 10.13140/RG.2.2.24183.57763
- Moreno, J. B., García, A. M. P., y Suárez, P. S. (2008). *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación. volumen 1*
- Moronta Tremols, I., Santana, M. Y., y Montes de Oca, G. (2022). Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de país vasco y república dominicana. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 20(39), 111-120.
- Musumeci, O. *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Paper presented at the *Proceedings of the Seventh International Conference in Music Perception and Cognition*,
- Nair, P. K., y Fahimirad, M. (2019). *A qualitative research study on the importance of life skills on undergraduate students' personal and social competencies*. Sciedu Press. 10.5430/ijhe.v8n5p71

- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. 10.1177/1754073916650495
- North, A. C., y Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press Oxford.
- Novella García, C., y Cloquell, A. (2022). Falta de consenso e inestabilidad educativa en españa. *Revista Complutense De Educación*, 33(3), 521-529. 10.5209/rced.74525
- Oriola, S., y Gustems, J. (2021). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(2), 11-24. 10.48102/riieb.2021.1.2.11
- Osborne, M. S., Greene, D. J., y Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 1-18. 10.1186/s13612-014-0018-3
- Pace, A. (2013, Mayo). Article by ian pace for times educational supplement, published online 8/5/13 the culture of music education lends itself to abuse. *Times Educational Supplement*<https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/6509/>
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis y Saber*, 10(24), 93-117. 10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116
- Passeggi. (2020). Reflexividad narrativa: Vida, experiencia vivida y ciencia. *Márgenes (Málaga)*, 1(3), 91-109. 10.24310/mgnmar.v1i3.9504
- Paz Maldonado, E. J., y Silva Peña, I. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189. 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.953
- Petrides, K., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. 10.1002/per.416

- Ponce de León, L., y Lago Castro, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica Europea De Música En La Educación*, (24), 63-76.
- Pulido Guerrero, E. G., Redondo Marín, M. P., Lora Carrillo, L. J., y Jiménez Ruiz, L. K. (2022). *Medición del autoconcepto: Una revisión*. Pontificia Universidad Católica de Chile. 10.7764/psykhe.2020.22389
- Quigg, A. (2011). *Bullying in the arts : Vocation, exploitation and abuse of power*. Taylor & Francis Group.
- Rivas Flores, J. I., Prados Megías, M. E., Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., Márquez García, M. J., Calvo León, P., Martagón Vázquez, V., y Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New trends in qualitative research* (pp. 139-151). Ludomedia. 10.36367/ntqr.5.2021.139-151
- Rocu Gómez, P., y Navajas Seco, R. (2016). (2016). Investigación cualitativa de la conciencia del profesorado en formación inicial sobre el lenguaje corporal empleado. Paper presented at the 200-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5792762>
- Ros-Morente, A., Coronel, M., y Filella, G. (2022). Study of emotional skills in a sample of students and workers. *Intangible Capital*, 18(3), 430-441. 10.3926/ic.1626
- Ruiz Olabuénaga, J. I., y Ispizua Uribarri, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Servicio de Publicaciones = Argitalpen Zerbitzua.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. (pp. 68-91). Jossey-Bass/Wiley.
- Sáenz López, P., y Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación En La Escuela*, (104), 28-39. 10.12795/IE.2021.i104.03
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). In Salovey P., Sluyter D. J.(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.

- Sampieri, H., Roberto, Collado, F., Carlos, y Lucio, B., Pilar. (1997). Compendio metodología de la investigación. ()
- Santander Trigo, S., Gaeta González, M. L., y Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Red De Revistas Científicas De América Latina Y El Caribe, España Y Portugal*, , 225-246.
- Santoya Montes, Garcés Prettel, y Tezón Boutureira. (2018). *Las emociones en la vida universitaria: Análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios*. Universidad Simón Bolívar. 10.17081/psico.21.40.3081
- Schellenberg, G. (2011). Music lessons, emotional intelligence, and IQ. *Music Perception*, 29(2), 185-194. 10.1525/mp.2011.29.2.185
- Schleicher, A. (2018). *Pisa 2018. insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12
- Silva Batatina, María de La Paz. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría revista de investigación. *Revista De Investigación*, 41(91), 124-142.
- Sloboda, J. A. (1985). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Sloboda, J. A. (2010). Music in everyday life: The role of emotions. (pp. 493-514). Oxford University Press.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as lifelong learners : 32 biographies*. Eburon Academic Publishers.
- Soland, J., Zamarro, G., Cheng, A., y Hitt, C. (2019). *Identifying naturally occurring direct assessments of social-emotional competencies: The promise and limitations of survey and assessment disengagement metadata*. American Educational Research Association (AERA). 10.3102/0013189x19861356

- Teixiné Baradad, J., Bisquerra Alzina, R., Ros Morente, A., y Filella Guiu, G. (2023). Estado de la cuestión de la educación emocional en los grados universitarios del ámbito educativo según los planes de estudio y guías docentes. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(2), 179-200. 10.48102/riieb.2023.3.2.55
- Tormey, R., y Corcoran, R. (2012). *Developing emotionally competent teachers; emotional intelligence and pre-service teacher education*10.3726/978-3-0353-0328-5
- Torres López, Alexaivy del Valle. (2023). La educación emocional en el currículo universitario venezolano: ¿Presente o ausente? *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8719179>
- Vališová, A. (2011). The problem of the social competence of teachers-engineers. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2011-t2-n1_\(2\)/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2011-t2-n1_\(2\)-s168-171/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2011-t2-n1_\(2\)-s168-171.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2011-t2-n1_(2)/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2011-t2-n1_(2)-s168-171/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespolu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2011-t2-n1_(2)-s168-171.pdf)
- Vesely, A., Saklofske, D., y Nordstokke, D. (2014). El training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. 10.1016/j.paid.2014.01.052
- Villena Martínez, M. D., Justicia Justicia, F., y Fernández de Haro, E. (2016). Teacher assertiveness in the development of students' social competence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2)10.14204/ejrep.39.15078
- Vives Varela, T., y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, (40), 97-104. 10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367
- Wundt, W. (1880). *Grundzüge der physiologischen psychologie. erster band - zweiter band* (AixLibris ed.)
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* (SAGE Publications, Inc ed.)

Zarza Alzugaray, F. J., Casanova López, Ó, y Orejudo Hernández, S. (2016). Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 13, 50-63. 10.5209/RECIEM.49442

Anexo A. Subdominios del proyecto de taxonomía del AIR que aparecen en los modelos observados.

Tabla 2

Cruce de diferentes modelos de competencias emocionales

Taxonomy project		Mayer y Salovey (1997)	Saami (1997, 2000)	Goleman, Boyatzis, McKee (2002)	GROP	CASEL	SEAL	Lopez-González et al. 2021	Campayo, Cabedo, Hargreaves (2019)
REGULACION COGNITIVA	Control de la atención							Autorregulación del aprendizaje	
	Memoria para el trabajo y habilidades para planear				5			Autorregulación del aprendizaje	
	Control inhibitorio							Autorregulación del aprendizaje	
	Flexibilidad cognitiva							Autorregulación del aprendizaje	
PROCESOS EMOCIONALES	Pensamiento crítico				4				
	Conocimiento emocional				1				
	Expresión emocional				1 y 2				
	Regulación emocional y del comportamiento				2				
PROCESOS INTERPERSONALES	Empatía y capacidad de tomar perspectiva	no empatía			1				
	Entendimiento de problemas sociales				3			competencia social	
	Resolución de conflictos				4			competencia social	
	Comportamiento prosocial y cooperativo				4 y 5			competencia social	
VALORES	Valores éticos				5				
	Valores relacionados con el desempeño							desempeño académico	
	Valores cívicos				4 y 5				
	Valores intelectuales								
PERSPECTIVAS	Optimismo				3				
	Gratitud								
	Franqueza				4				
	Entusiasmo/ánimo				2 y 3				
IDENTIDAD Y AUTOIMAGEN	Autoconocimiento							autoconcepto, autocompasión	
	Tener propósito								
	Autoeficacia/ganas de desarrollarse				3 y 5			Autoeficacia	
	Autoestima				3			Autoconfianza	
OTROS	Resiliencia				3				
	Asertividad				4				
	Fluir				5			mindfulness	

Nota: Fuente: elaboración y traducción propia

Anexo B. Plantilla de subdominios e ítems a observar en la entrevista en profundidad

Tabla 3

Plantilla de ítems a observar

ITEMS	SUBDOMINIO	COMPETENCIA
<p>Habilidades de resiliencia</p> <p>Reconocer y entender emociones en uno mismo y en otros</p> <p>Identificar emociones en los estados físicos propios, sentimientos y pensamientos</p> <p>Identificar emociones y estrés</p> <p>Reconocer señales emocionales</p> <p>Autoconciencia emocional</p> <p>Habilidad de entender emociones y practicar la autodisciplina</p> <p>Autorregulación de la atención</p> <p>Reconocimiento de detonantes de reacciones de alarma</p>	<p>Control Inhibitorio</p> <p>Conocimiento Emocional</p>	<p>Regulación Cognitiva</p> <p>Procesos Emocionales</p>
<p>Asertividad</p>	<p>Expresión Emocional</p>	
<p>Tolerancia al estrés</p> <p>Técnicas de reducción del estrés y la ansiedad</p> <p>Sobrellevar el fallo lidiando con fallos o fracasos de una manera sencilla y cómoda</p> <p>Regulación emocional</p> <p>Autorregulación de impulsos o reacción emocional</p> <p>Impulsividad y actividad</p> <p>Tener críticas o correcciones en cuenta sin sobre-reaccionar</p> <p>Ganar control sobre las reacciones de alarma</p> <p>Reconocer y eliminar el comportamiento autodestructivo</p> <p>Habilidad para permanecer abierto a sentimientos, tanto agradables como desagradables</p>	<p>Regulación Emocional</p>	

	Identificar y entender emociones Preocupación y cuidado de otros	Empatía	
	Gestión y resolución de conflictos Valores prosociales	Toma de Perspectiva	
	Comunicación no verbal (body language, expresiones faciales) como indicadores de lo que alumnos o profesores están tratando de comunicar.	Entender Señales Emocionales	Procesos Interpersonales
	Cooperar y trabajar en equipo Empatía Liderazgo	Resolución de Conflictos	
	Habilidades interpersonales como trabajar con otros y desarrollar y mantener amistad a través de la cooperación, empatía, negociación y gestión de conflictos. Competencia interpersonal percibida Buscar ayuda Locus de control interno Cumplimiento con las normas y expectativas de la escuela Autoconciencia Autopercepción de competencia y capacidad Relaciones positivas con las personas y la institución (compañeros, familia, escuela, comunidad). Compromiso activo Comunalismo, sentimiento de pertenencia Habilidades de planificación Ánimo	Comportamiento Cooperativo y Prosocial	
	Motivación al aprendizaje Curiosidad e iniciativa Amplia base de conocimiento y habilidad para apreciar y demostrar expresión creativa Tomar responsabilidad del crecimiento profesional Capacidad de perdonar	Franqueza	Perspectivas

Mentalidad Dominio de la orientación Capacidad de cambiar y aprender		
Autoconcepto Capacidad percibida Autoeficacia Autoestima y autocompasión Resiliencia	Otros	Identidad y Autoimagen

Nota: elaborada a partir de Berg et al., 2017, López González, 2021 y Bisquerra, 2009

Anexo C. Preguntas a partir de los subdominios del proyecto de taxonomía (Berg et al., 2017)

Tabla 4

Correspondencia de preguntas con subdominios de las competencias socioemocionales escogidas

PREGUNTAS	RegCog	ProEm				ProInt		Persp	IdyAutoim					
	ConInhib	ConoEm	ExpEm	RegEm	Emp	TomPersp	ResConf	CompPros	Franq	Acncpt	CapPerc	Aefic	Autstm	ResInc
¿Cómo haces entender a los alumnos que necesitan trabajar un determinado elemento técnico, pudiendo ser aburrido, para el beneficio a largo término?	x					x								
¿De qué manera percibes lo que sientes? ¿Eres consciente cuando sientes alguna emoción?		x												
¿Sabes por qué sientes lo que sientes?		x												
¿De qué manera nombras lo que sientes?		x	x											
¿Eres disciplinado? ¿Cómo consigues transmitir la disciplina a tus alumnos?	x			x							x	x		
¿Entiendes los detonantes que tienes ante una reacción de alarma?				x										
¿Eres capaz de comunicar situaciones o cosas que te hagan sentir de una manera desagradable a otras personas?	x		x	x										
Cuentame que relación tienes con el fallo, o con el fracaso				x						x	x		x	x
¿Eres impulsivo?				x						x				
¿Qué críticas recibes por parte de los alumnos? ¿Cómo te tomabas las críticas cuando estudiabas trombón?				x						x	x		x	
¿Para qué nos sirven las emociones?		x				x								
¿Qué importancia le otorgas a tus emociones día a día? ¿Y en la música?		x												
¿De qué manera has solucionado problemas entre los compañeros?					x		x	x						
¿Qué y cómo entiendes lo que el alumno no te verbaliza?					x									

¿Entiendes cómo se siente el alumno? ¿intentas ponerte en su situación?					x	x								
¿Tratas de ver su situación con perspectiva?														
¿Crees que tu estilo de dar clase depende de tu estado de ánimo? ¿Crees que los alumnos lo notan?	x	x									x			
¿Cómo has percibido a tus profesores durante tu vida estudiantil?														
¿Crees que te perciben de la misma manera? ¿Liderazgo?								x		x	x		x	
El trabajo en la orquesta tiene un componente social importante, ¿Cómo se prepara a los estudiantes para esa faceta?	x				x		x	x	x				x	
¿Qué habilidades no musicales crees más importantes para el trabajo de clases colectivas?	x			x	x	x	x	x						
¿Qué sucede cuando un alumno no sabe algo? ¿Acude a ti, sabe pedir ayuda?			x					x						
¿Qué capacidad perciben de cada uno de ellos los estudiantes? ¿Esto influye en sus clases?		x									x	x		
¿En que medida se fomenta una relación con sus compañeros?							x	x						
¿Cuál es su nivel de motivación por lo general? ¿Cómo lo percibes?								x	x	x			x	
¿Están los alumnos abiertos a otros estilos y a proyectos nuevos?									x					
¿Consumen otro tipo de arte o expresiones artísticas?									x					
¿Hay una relación más hacia el fraternalismo y la amistad con los alumnos o hay separación? ¿Por qué?	x		x	x				x	x					
¿Son capaces de ver diferentes orientaciones profesionales?						x			x					x
¿Conoces cómo se perciben a sí mismos los alumnos?		x								x			x	
¿En qué medida son capaces de desarrollar su estudio propio con creces? ¿Qué perspectiva tienen de esto?	x										x	x		
¿Qué tolerancia tienen ante los fracasos? ¿Les cuesta rehacerse de una mala experiencia?						x					x		x	x

Nota: elaboración propia

Anexo D. Guion de la entrevista en profundidad

CONFIDENCIALIDAD: sin nombre ni centros de desempeño

DATOS PREVIOS. Para que quede constancia en la transcripción

Repaso de los datos previos dejando claro que únicamente constarán los años de experiencia y el rango de edad. No obstante hacer un repaso de todos los datos para que queden constancia: centro educativo actual, experiencia docente, otros centros superiores, experiencia docente en total.

¿Has encontrado diferencias a la hora de desempeñar tu labor docente en los diferentes centros? ¿En qué nivel?

CUERPO DE LA ENTREVISTA

En primer lugar, remarcar que no hay preguntas correctas e incorrectas. Lo que interesa en este tipo de investigación es la realidad, opiniones y experiencias de cada uno.

Se reitera el no juicio por parte del entrevistador que usará las transcripciones con fines de la propia investigación y en ningún momento vulnerará la privacidad, a no ser que el entrevistado acceda a publicar su identidad (incluso así, es posible que no haga falta incluirla). Se pretende crear un ambiente de distensión y dialogo donde el participante principal será el entrevistado.

PREGUNTAS SUPERFICIALES. Información general

- Descríbeme un buen día de rutina de trabajo para ti, así como las sensaciones en tu cuerpo y en ti en general.
- ¿Qué entiendes por disciplina? ¿Cómo la has trabajado en ti mismo? ¿Qué ha implicado en tu carrera? ¿Cómo consigues transmitir la disciplina a tus alumnos?
- ¿Cómo te sientes en la labor docente? ¿Qué aspectos de la labor docente te llenan y qué aspectos tomas como una dificultad?
- ¿Cómo identificas lo que percibes?

PREGUNTAS SUPERFICIALES. Discentes y experiencia docente

- ¿Qué supuso para ti la docencia, una vocación, una opción laboral más, una solución?
¿Crees que influye en la docencia la manera a la que accedes a la enseñanza?
- Tendencias de la sociedad. ¿Qué necesidades educativas tienen los alumnos de hoy en día? ¿Y emocionales?
- ¿Crees que están los alumnos abiertos a otros estilos de música y proyectos nuevos?
- ¿Consumen otro tipo de arte o expresiones artísticas?
- ¿Son capaces los estudiantes de ver y tener en cuenta orientaciones laborales variadas?
- ¿Cómo te has sentido hoy? ¿Cómo te diste cuenta de que te sentías así?
- ¿Qué haces un día que te sientes mal y tienes que trabajar? ¿Qué procesos internos se activan?
- ¿Quién o qué forma parte de tu sistema de apoyo?
- ¿Qué importancia otorgas a las emociones día a día? ¿Y en tu trabajo?

PREGUNTAS SUPERFICIALES. Centro de desempeño

- ¿El currículo en el que están basados los documentos del centro está en consonancia con tu manera de dar clases?
- Cuando un alumno tiene un problema relacionado con sus estudios, ¿hay recursos disponibles por parte del centro? ¿Y por tu parte?
- ¿Qué habilidades no musicales crees más importantes para el trabajo en clases colectivas?
- ¿Has observado algún problema entre el alumnado cuando tienen que trabajar en equipo? ¿Por qué crees que ocurren estos conflictos? ¿Cómo transmitir esto a los alumnos?
- ¿En qué medida y de qué manera se fomenta la relación del estudiante con sus compañeros?

PREGUNTAS PROFUNDAS. Mundo emocional entrevistado

- En relación con tu mundo emocional, ¿cómo explicarías tu relación contigo mismo?

- ¿Me podrías describir cómo te comunicas contigo mismo? Si tuvieras que elegir un adjetivo para describir esto, ¿cuál sería? ¿Ha cambiado con el tiempo? ¿En qué medida? ¿Qué cambios has observado (antes y ahora)? ¿Qué cosas, experiencias, personas han influido para que se diese este cambio?
- ¿Me puedes describir una situación en la que actuases con impulsividad? ¿Cómo te sentiste antes, durante y después? ¿Por qué ocurrió esa situación? ¿Por qué crees que se genera esa reacción impulsiva? ¿Sientes esa reacción impulsiva a menudo?
- ¿Cómo han influido los distintos profesores en tu vida estudiantil? ¿Cómo han influido en la manera que tú tienes de enseñar? ¿De qué manera cree que te perciben los alumnos?
- ¿Recibes feedback por parte de los alumnos? ¿Cómo te corregían los docentes cuando eras estudiante? ¿Cómo te hacía sentir esa manera de comunicarse? ¿Recuerdas alguna sensación que despertase en ti esta retroalimentación?
- ¿Cómo afecta tu estado de ánimo a la docencia? ¿Notas diferencias en la manera en que reacciona el alumnado en clase dependiendo de cómo tú estés?

PREGUNTAS PROFUNDAS. Experiencias

- ¿Podrías compartir conmigo una situación profesional o personal que te impactase a nivel emocional? ¿Qué emociones estaban presentes? ¿De qué manera afectó esto en tu mundo interior?
- ¿Eres capaz de comunicar a otras personas situaciones o cosas que te hayan hecho sentir de determinada manera? ¿Compartes con el alumnado situaciones propias en las que te hayas sentido vulnerable, incomodo o que te hayan hecho sentir alguna emoción desagradable? ¿De qué manera? ¿En qué momento y con qué finalidad lo compartes? ¿Cómo te hace sentir compartir estas vivencias?
- ¿Para qué nos sirven las emociones?

PREGUNTAS PROFUNDAS. Discentes

- ¿Cómo haces entender a los alumnos que necesitan trabajar un determinado elemento técnico, pudiendo ser aburrido, para el beneficio a largo término?
- Cuéntame qué relación tienes con el fallo, o con el fracaso ¿Puedes compartir conmigo una situación en la que hayas sentido que has fallado? ¿Cómo reaccionó tu entorno? ¿Cómo reaccionaste tú?
- ¿Y los alumnos, qué relación crees que tienen con el fallo? ¿Compartes estas vivencias con tu alumnado? ¿Cómo crees que tu alumnado percibe el error, fallo, fracaso...? ¿Por qué crees que se da esta percepción?
- ¿Qué tolerancia tienen ante los fracasos? ¿Les cuesta rehacerse de una mala experiencia?

- ¿Qué situaciones suelen generar estrés en los alumnos? ¿Qué tipo de reacciones suelen tener ante estas situaciones? ¿Tienen herramientas para afrontarlo?
- ¿Qué aspectos crees que pueden ser detonantes de una reacción de alarma como la ansiedad?

- ¿Qué sucede cuando un alumno no sabe algo? ¿Acude a ti, sabe pedir ayuda?
- ¿Qué y cómo entiendes lo que el alumno no te verbaliza?

- ¿De qué manera conectas con el alumno? ¿Qué valoras cuando un estudiante va a clase? ¿Cuándo crees que un estudiante va a clase sin estudiar, qué sientes? ¿Qué mecanismos se ponen en marcha en tu interior? ¿Qué reacciones se dan?

- ¿Cómo te sientes más cómodo, estableciendo relaciones de amistad con el alumnado o sientes que eres más eficiente como docente estableciendo un punto de jerarquía? ¿En qué crees que influye esto? ¿Por qué?

- Algunos trabajos tienen un componente social importante, ¿Cómo se prepara a los estudiantes para esa faceta?

- ¿Cuál es su nivel de motivación por lo general? ¿Cómo lo percibes?
- ¿Qué tolerancia ante los retos tienen los alumnos? ¿En qué medida crees que la imagen que tienen de ellos mismos se corresponde a la realidad? ¿Cómo llevan a cabo los retos que se les presentan los docentes? ¿Qué herramientas utilizan? ¿Crees que son capaces de pedir ayuda cuando la necesitan?
- ¿Cómo docente, cómo eres capaz de identificar el nivel de autoestima de cada estudiante? ¿De qué manera influye este nivel en las clases? ¿Y en las audiciones/pruebas? ¿Qué pasa con la autoestima de los estudiantes después de una audición/prueba? ¿Qué herramientas tienen para afrontar la post audición/prueba cuando se ha dado una situación adversa?
- ¿Cómo crees que se puede incentivar a los estudiantes para regular (incrementar o deshinchar en la medida en la que se creyese que fuera necesario) la capacidad que ellos perciben que tienen? ¿Cómo se puede incentivar esto por parte del docente? ¿Si preguntaras a tus alumnos sobre cómo de capaces se ven, crees que sus respuestas coincidirían con las tuyas?

Anexo E. Datos de los entrevistados

DOCENTE A

Rango de edad: entre 40 y 50 años

Experiencia docente en el centro superior de enseñanzas artísticas musicales actual: Más de 10 años

Experiencia docente en centros distintos al actual: Entre 3 y 10 años: 18 exp. docente

DOCENTE B

Rango de edad: entre 30 y 40 años

Experiencia docente en el centro superior de enseñanzas artísticas musicales: entre 1 y 3 años

Experiencia docente en centros distintos al actual: Entre 3 y 10 años

DOCENTE C

Rango de edad: entre 40 y 50 años

Experiencia docente en el centro superior de enseñanzas artísticas musicales: Entre 3 y 10 años

Experiencia docente en centros distintos al actual: Más de 15 años: 18 años exp. docente

DOCENTE D

Rango de edad: entre 40 y 50 años

Experiencia docente en el centro superior de enseñanzas artísticas musicales: Más de 10 años

Experiencia docente en centros distintos al actual: más de 15 años: 22 años exp. docente

Anexo F. Guion de la entrevista II

PERCEPCION SOBRE LOS ALUMNOS

- ¿Crees que están los alumnos abiertos a otros estilos de música y proyectos nuevos?
- ¿Consumen otro tipo de arte o expresiones artísticas?
- Tendencias de la sociedad. ¿Qué necesidades educativas tienen los alumnos de hoy en día? ¿Y emocionales?
- PEDIR AYUDA ¿Qué sucede cuando un alumno no sabe algo? ¿Acude a ti, sabe pedir ayuda?
- PEDIR AYUDA ¿Qué y cómo entiendes lo que el alumno no te verbaliza?
- MOTIVACIÓN ¿Cuál es su nivel de motivación por lo general? ¿Cómo lo percibes?
- RESILIENCIA ¿Qué tolerancia ante los retos tienen los alumnos? ¿En qué medida crees que la imagen que tienen de ellos mismos se corresponde a la realidad? ¿Cómo llevan a cabo los retos que se les presentan los docentes? ¿Qué herramientas utilizan? ¿Crees que son capaces de pedir ayuda cuando la necesitan?
- FALLO ¿Y los alumnos, qué relación crees que tienen con el fallo? ¿Compartes estas vivencias con tu alumnado? ¿Cómo crees que tu alumnado percibe el error, fallo, fracaso...? ¿Por qué crees que se da esta percepción?
- RESILIENCIA ¿Qué tolerancia tienen ante los fracasos? ¿Les cuesta rehacerse de una mala experiencia?
- ¿Son capaces los estudiantes de ver y tener en cuenta orientaciones laborales variadas?
- AUTOCONCEPTO Como docente, ¿cómo eres capaz de identificar el nivel de autoestima de cada estudiante? ¿De qué manera influye este nivel en las clases? ¿Y en las audiciones/pruebas? ¿Qué pasa con la autoestima de los estudiantes después de una audición/prueba? ¿Qué herramientas tienen para afrontar la post audición/prueba cuando se ha dado una situación adversa?
- AUTOCONCEPTO ¿Cómo crees que se puede incentivar a los estudiantes para regular (incrementar o deshinchar en la medida en la que se creyese que fuera necesario) la capacidad que ellos perciben que tienen? ¿Cómo se puede incentivar esto por parte del docente? ¿Si preguntaras a tus alumnos sobre cómo de capaces se ven, crees que sus respuestas coincidirían con las tuyas?

RELACION CON EL ALUMNO

- ¿Cómo afecta tu estado de ánimo a la docencia? ¿Notas diferencias en la manera en que reacciona el alumnado en clase dependiendo de cómo tú estés?
- ¿Cómo te sientes más cómodo, estableciendo relaciones de amistad con el alumnado o sientes que eres más eficiente como docente estableciendo un punto de jerarquía? ¿En qué crees que influye esto? ¿Por qué?
- ¿De qué manera conectas con el alumno? ¿Qué valoras cuando un estudiante va a clase? ¿Cuándo crees que un estudiante va a clase sin estudiar, qué sientes? ¿Qué mecanismos se ponen en marcha en tu interior? ¿Qué reacciones se dan?
- ASERTIVIDAD ¿Eres capaz de comunicar a otras personas situaciones o cosas que te hayan hecho sentir de determinada manera? ¿Compartes con el alumnado situaciones propias en las que te hayas sentido vulnerable, incomodo o que te hayan hecho sentir alguna emoción desagradable? ¿De qué manera? ¿En qué momento y con qué finalidad lo compartes? ¿Cómo te hace sentir compartir estas vivencias?

TRABAJO CON LOS ALUMNOS

- RERTASO DE RECOMPENSA ¿Cómo haces entender a los alumnos que necesitan trabajar un determinado elemento técnico, pudiendo ser aburrido, para el beneficio a largo término?
- PEDIR AYUDA Cuándo un alumno tiene un problema relacionado con sus estudios, ¿hay recursos disponibles por parte del centro? ¿Y por tu parte?
- ¿Qué habilidades no musicales crees más importantes para el trabajo en clases colectivas?
- COMP PROSOCIAL ¿Has observado algún problema entre el alumnado cuando tienen que trabajar en equipo? ¿Por qué crees que ocurren estos conflictos? ¿Cómo transmitir esto a los alumnos?
- COMP PROSOCIAL ¿En qué medida y de qué manera se fomenta la relación del estudiante con sus compañeros?
- ¿Cómo te sientes en la labor docente? ¿Qué aspectos de la labor docente te llenan y qué aspectos tomas como una dificultad?

DOCENTES DEL DOCENTE

- ¿Qué supuso para ti la docencia, una vocación, una opción laboral más, una solución? ¿Crees que influye en la docencia la manera a la que accedes a la enseñanza? ¿A qué nivel crees que esto pudo influir en los profesores que tuviste?
- FEEDBACK ¿Recibes comentarios por parte de los alumnos? ¿Cómo te corregían los docentes cuando eras estudiante? ¿Cómo te hacía sentir esa manera de comunicarse? ¿Recuerdas alguna sensación que despertase en ti esta retroalimentación?
- ¿Cómo han influido los distintos profesores en tu vida estudiantil? ¿Cómo han influido en la manera que tú tienes de enseñar? ¿De qué manera cree que te perciben los alumnos?

EXPERIENCIAS

- Descríbeme un buen día de rutina de trabajo para ti, así como las sensaciones en tu cuerpo y en ti en general.
- ¿Qué entiendes por disciplina? ¿Cómo la has trabajado en ti mismo? ¿Qué ha implicado en tu carrera? ¿Cómo consigues transmitir la disciplina a tus alumnos?
- IMPULSIVIDAD ¿Me puedes describir una situación en la que actuases con impulsividad? ¿Cómo te sentiste antes, durante y después? ¿Por qué ocurrió esa situación? ¿Por qué crees que se genera esa reacción impulsiva? ¿Sientes esa reacción impulsiva a menudo?
- ESTRÉS ¿Qué situaciones suelen generar estrés en los alumnos? ¿Qué tipo de reacciones suelen tener ante estas situaciones? ¿Tienen herramientas para afrontarlo?
- ESTRÉS ¿Qué aspectos crees que pueden ser detonantes de una reacción de alarma como la ansiedad?
- FALLO/ESTRATEGIAS Cuéntame qué relación tienes con el fallo o con el fracaso ¿Puedes compartir conmigo una situación en la que hayas sentido que has fallado? ¿Cómo reaccionó tu entorno? ¿Cómo reaccionaste tú?

EMOCIÓN (preguntas profundas)

- ¿Para qué nos sirven las emociones?
- EXPR EMOCIONAL ¿Cómo te has sentido hoy? ¿Cómo te diste cuenta de que te sentías así?
- ¿Qué importancia otorgas a las emociones día a día? ¿Y en tu trabajo?
- REG EMOCIONAL ¿Qué haces un día que te sientes mal y tienes que trabajar? ¿Qué procesos internos se activan?
- EXPERIENCIA ¿Podrías compartir conmigo una situación profesional o personal que te impactase a nivel emocional? ¿Qué emociones estaban presentes? ¿De qué manera afectó esto en tu mundo interior?
- AUTOCONOCIMIENTO ¿Me podrías describir cómo te comunicas contigo mismo? Si tuvieras que elegir un adjetivo para describir esto, ¿cuál sería? ¿Ha cambiado con el tiempo? ¿En qué medida? ¿Qué cambios has observado (antes y ahora)? ¿Qué cosas, experiencias, personas han influido para que se diese este cambio?
- En relación con tu mundo emocional, ¿cómo explicarías tu relación contigo mismo?
- CONSCIENCIA EMOCIONAL ¿Quién o qué forma parte de tu sistema de apoyo?

Anexo G. Competencias socioemocionales observadas

Las competencias emocionales para el desempeño de la docencia del trombón en las enseñanzas superiores que aparecen dentro del estudio de casos llevado a cabo serían:

Tabla 5

Competencias emocionales en el estudio de casos

Todos los docentes	Algunos docentes
<ul style="list-style-type: none">- Autoconsciencia emocional- Autoestima- Autoconcepto- Actitud positiva- Resiliencia- Fijar objetivos adaptativos- Preocupación y cuidado por otros- Toma de perspectiva- Motivación al aprendizaje- Dominio de la orientación	<ul style="list-style-type: none">- Regulación emocional- Comprensión de las emociones de los demás- Practicar la comunicación receptiva y expresiva- Compartir emociones- Asertividad- Fluir- Autorregulación de la atención- Reconocer y eliminar comportamientos autodestructivos- Capacidad percibida, autoeficacia

Elaboración propia

Anexo H. Modelo de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO GENERAL PARTICIPANTE

Título del Programa: “Las competencias emocionales en las enseñanzas artísticas superiores de música”

Estudiante TFE: Adrián Castro Capuz

Lugar de realización: online

Introducción:

Antes de dar consentimiento para participar en este estudio, es importante leer y entender la siguiente explicación. Describe el objetivo, procedimientos, beneficios y riesgos del estudio, las alternativas disponibles, y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Si no quiero participar, esto no afectará a mi tratamiento.

Mediante un estudio de casos múltiple, se van a llevar a cabo una serie de entrevistas y su posterior análisis de la información explícita, así como la que subyace para determinar si se observan competencias emocionales, así como para entender el nivel de conocimiento sobre dichas competencias, así como del nivel de conocimiento emocional general básico de los entrevistados.

Esta hoja de consentimiento informado puede contener información que usted no comprenda en su totalidad, por lo que no dude en solicitar cualquier duda que se le plantee al respecto.

Propósito del estudio:

Exponer la existencia, conocimiento y/o aplicación de competencias emocionales por parte de profesores de trombón en las enseñanzas artísticas superiores.

Procedimientos/explicación del estudio:

Con este objetivo, solicitamos la colaboración de los participantes. Se realizará una entrevista online con cada docente.

Riesgos/beneficios:

Los participantes no se beneficiarán directamente de este estudio, salvo la oportunidad de poder contribuir al avance científico que puede beneficiar en el futuro a personas con estos trastornos. No existe riesgo alguno derivado de la participación en este estudio.

Confidencialidad

Este estudio requiere la recogida de ciertos datos personales. Algunos de estos datos son de carácter general (como, por ejemplo, su fecha de nacimiento, sexo...) y otros están relacionados con la salud o situación social (p.ej. su historia clínica, su estado físico y mental, referidos en ocasiones como datos personales). La recogida y tratamiento de dichos datos se llevarán a cabo de acuerdo con la legislación aplicable en materia de privacidad. Se adoptarán las medidas oportunas para garantizar la debida protección de los datos en todo momento, sin violación alguna de la confidencialidad.

Estos datos se procesarán electrónicamente de manera anónima.

Según lo establecido por el Reglamento General de Protección de Datos vigente desde mayo de 2018, todos los datos que se recogen son estrictamente confidenciales.

Usted tiene derecho a pedir que le sean desvelados aquellos datos personales mantenidos de forma identificable, así como a solicitar la rectificación de cualquier dato incorrecto o incompleto. La información recogida no incluirá su nombre ni su dirección, ni ningún otro dato que permita su identificación. Todos los registros se mantendrán en la más estricta confidencialidad. Sólo se recogerán datos anónimos y se procesarán electrónicamente.

Coste/compensación:

No existe ningún coste por participar en este estudio. Todas las entrevistas y pruebas que se realicen no supondrán coste alguno. Tampoco recibirán compensación económica por participar en el estudio.

Alternativas a la participación:

Su participación es completamente voluntaria.

Participación voluntaria / Derecho a retirarse del estudio

Usted, de acuerdo con el RGPD mayo 2018 y el Real Decreto 1720/2007, tiene derecho de oposición y cancelación, así como de solicitar la limitación, portabilidad, reclamación y de retirada del consentimiento sobre el uso de sus datos en el momento que así lo decida.

Nombre del participante:

Nombre del estudiante:

Firma del participante, padre, madre o tutor legal

He leído y comprendido este consentimiento informado

La información de este consentimiento informado me ha sido explicada.

_____ 29/01/2024 _____

Firma del estudiante

Fecha

NOTA: Se harán dos copias del consentimiento informado: una será para el estudiante TFE y la última para el participante o sus familiares.
