



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Pedagogía Musical

**Propuesta de inclusión de Orientación  
Educativa en Conservatorios Profesionales  
vascos para promover el bienestar del  
alumnado.**

|                                        |                        |
|----------------------------------------|------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Karla Velarde Castro   |
| Tipo de trabajo:                       | Investigación          |
| Director/a:                            | Susana Riascos Aguirre |
| Fecha:                                 | 16 de julio de 2025    |

## Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster propone la inclusión de la orientación educativa en los conservatorios profesionales de música del País Vasco como estrategia para promover el bienestar integral del alumnado. A partir de un enfoque cualitativo y fenomenológico, se han recogido los testimonios de alumnado egresado y profesorado mediante entrevistas semiestructuradas. El análisis de estas entrevistas ha permitido identificar factores de riesgo que afectan al bienestar del alumnado, como la exigencia académica, el estrés y la ausencia de protocolos estandarizados de acompañamiento. Asimismo, se constata que el apoyo recibido por el alumnado depende, en muchos casos, de la disposición de los/las tutores/as y no de una estructura institucional sólida; es decir, de un departamento de Orientación Educativa. Los resultados muestran la necesidad de incorporar una figura profesional especializada que actúe de forma transversal, con competencias en el ámbito emocional, social, académico y vocacional. En definitiva, que trabaje para el desarrollo integral del alumnado durante toda su etapa académica. Este estudio visibiliza una carencia estructural poco explorada hasta ahora y ofrece una base argumentativa para futuras intervenciones que contribuyan a humanizar y equilibrar el entorno educativo de los conservatorios.

**Palabras clave:** Conservatorios profesionales vascos, orientación educativa, bienestar, comunidad educativa.

## Abstract

This Master's Thesis proposes the inclusion of educational guidance in the professional music conservatories of the Basque Country as a strategy to promote the integral well-being of students. Based on a qualitative and phenomenological approach, the testimonies of students who have graduated and teachers have been collected through semi-structured interviews. The analysis of these interviews has made it possible to identify risk factors that affect the well-being of students, such as academic demands, stress and the absence of standardized accompanying protocols. It is also found that the support received by the pupils depends, in many cases, on the availability of the tutors/s and not on a solid institutional structure; i.e., a department of educational guidance. The results show the need to incorporate a specialized professional figure that acts in a transversal way, with competences in the emotional, social, academic and vocational fields. In short, to work for the integral development of students during their entire academic period. This study highlights a structural deficiency that has been little explored so far and provides an argumentative basis for future interventions that will contribute to humanizing and balancing the educational environment of conservatories.

**Keywords:** Basque music conservatories, educational guidance, welfare, educational community.

## Índice de contenidos

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducción .....                                                      | 7  |
| 1.1. Justificación .....                                                   | 8  |
| 1.2. Objetivos de la investigación .....                                   | 9  |
| 2. Marco teórico y/o estado de la cuestión .....                           | 11 |
| 2.1. Enseñanzas Profesionales de Música: estructura y funcionamiento ..... | 11 |
| 2.2. Bienestar .....                                                       | 13 |
| 2.2.1 Circunstancias que afectan al bienestar del alumnado de música ..... | 14 |
| 2.3. Orientación Educativa .....                                           | 17 |
| 3. Metodología .....                                                       | 20 |
| 3.1. Enfoque, alcance y diseño .....                                       | 20 |
| 3.2. Categorías de análisis .....                                          | 22 |
| 3.3. Desarrollo y aplicación .....                                         | 23 |
| 4. Resultados y/o discusión .....                                          | 26 |
| 4.1. Resultados .....                                                      | 26 |
| 4.1.1. Bienestar general y factores de riesgo .....                        | 27 |
| 4.1.2 Redes de apoyo, herramientas y relación con el profesorado .....     | 29 |
| 4.1.3 Carencia institucional: necesidad de orientación educativa .....     | 32 |
| 4.2. Discusión .....                                                       | 35 |
| 5. Conclusiones .....                                                      | 38 |
| 6. Limitaciones y Prospectiva .....                                        | 41 |
| Referencias bibliográficas .....                                           | 43 |

|          |                                                                                           |    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Anexo A. | Entrevista realizada a los/las participantes: versión estudiante de música egresado ..... | 49 |
| Anexo B. | Entrevista realizada a los/las participantes: versión profesorado .....                   | 50 |
| Anexo C. | Transcripción de la entrevista del informante 1 .....                                     | 51 |
| Anexo D. | Transcripción de la entrevista del informante 2 .....                                     | 54 |
| Anexo E. | Transcripción de la entrevista del informante 3 .....                                     | 57 |
| Anexo F. | Transcripción de la entrevista del informante 4 .....                                     | 60 |
| Anexo G. | Transcripción de la entrevista del informante 4 .....                                     | 63 |

## Índice de figuras

|           |                                                                                  |    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. | Circunstancias que afectan al bienestar del alumnado de música .....             | 17 |
| Figura 2. | Principios de la Orientación Educativa .....                                     | 18 |
| Figura 3. | Informantes del estudio .....                                                    | 21 |
| Figura 4. | Análisis de datos a través de la triangulación y categorización .....            | 22 |
| Figura 5. | Ejes temáticos de las entrevistas y de sus respuestas (triangulación) .....      | 27 |
| Figura 6. | Resultados de “Bienestar general y factores de riesgo” .....                     | 29 |
| Figura 7. | Resultados de “Redes de apoyo, herramientas y relación con el profesorado” ....  | 32 |
| Figura 8. | Resultados de “Carencia institucional: necesidad de Orientación Educativa” ..... | 34 |
| Figura 9. | Síntesis de Limitaciones y Prospectiva.....                                      | 43 |

## 1. Introducción

Las enseñanzas artísticas profesionales tienen como objetivo transmitir al alumnado una formación de calidad para cualificar a los futuros profesionales de diversas especialidades, las cuales incluyen el arte dramático, las artes plásticas, el diseño, la música y la danza (Gobierno de España, 2006). Entre todas ellas, se encuentran las enseñanzas Profesionales de Música, organizadas en un grado profesional de seis cursos de duración, que se imparten en centros educativos reglados conocidos como conservatorios profesionales de música (Gobierno Vasco, 2008). En cuanto a su currículo, el eje principal de las enseñanzas musicales es el estudio de la especialidad instrumental o vocal. Cada vez existen más especialidades que complementan este eje aportando más apertura y flexibilidad al currículo, respondiendo a las demandas de las artes escénicas actuales. Asimismo, se considera que la práctica instrumental es un medio para la socialización y la convivencia entre músicos (Gobierno de España, 2006; Gobierno Vasco, 2008).

Sin embargo, los conservatorios profesionales de música son centros educativos en los que la alta exigencia académica y emocional pueden suponer un obstáculo para el bienestar integral del alumnado. El estrés, el miedo escénico, el burnout académico y la autoexigencia excesiva son algunos de los problemas que se presentan durante esta trayectoria educativa, los cuales pueden plantear una dificultad en el desarrollo de dicho bienestar. Además, ante la ausencia de una figura de orientación educativa, las necesidades del alumnado pueden verse desatendidas, recayendo muchas de las tareas de seguimiento y acompañamiento en el profesorado de instrumento.

Este estudio de carácter fenomenológico recoge historias de vida y percepciones de personas pertenecientes a la comunidad educativa de los conservatorios profesionales. Busca explorar la pertinencia de incluir una figura orientadora durante la trayectoria formativa. De esta forma, se pretende recabar nuevas evidencias sobre una necesidad poco explorada, y así impulsar cambios en los conservatorios y estrategias de intervención exitosas para el bienestar íntegro del alumnado. Esta exploración se lleva a cabo a través de entrevistas semiestructuradas a cinco informantes entre los cuales hay alumnado egresado de distintos conservatorios de Euskadi, así como profesorado. Se ha llevado a cabo una triangulación entre la literatura consultada, los testimonios del alumnado y los testimonios del profesorado y,

posteriormente, se ha realizado una categorización de respuestas comunes para lograr hacer una aproximación a la necesidad real de los conservatorios en términos de bienestar y acompañamiento.

### 1.1. Justificación

La relevancia de este estudio radica en recoger información importante sobre una necesidad poco explorada, de forma que en el futuro puedan implementarse estrategias de intervención orientadas al bienestar del alumnado de música. La identificación de las necesidades socioemocionales del alumnado que ya transitó la trayectoria educativa musical, así como de otras figuras de la comunidad educativa, es fundamental para poder definir las características que debería tener la figura orientadora que los acompañe en este proceso. De esta manera, se pueden impulsar cambios en la estructura institucional de los conservatorios profesionales de Euskadi.

A efectos de este TFM, se distingue entre el concepto de “orientación académica” y “orientación educativa”, siendo este último término el que se utilizará para referirse a una especialidad holística que acompaña al alumnado en la globalidad de su desarrollo, durante toda su etapa formativa y considerando todas las dimensiones que puedan afectarlo.

A nivel personal, considero que la realización de mi TFM sobre este tema responde a la inquietud que me surgió durante mis estudios musicales en un conservatorio profesional. Durante esa etapa, afronté una serie de problemas socioemocionales: por una parte, era adolescente, con la vulnerabilidad y las dificultades asociadas a esta etapa. Por otra parte, no vivía cerca del conservatorio, teniendo que llevar adelante mis estudios reglados a la vez que los musicales y teniendo que afrontar dos horas de transporte cada día. Adicionalmente, la exigencia académica del centro, y el hecho de que yo fuera una persona orientada al logro, me llevaron al límite al no poder afrontar tantas responsabilidades al mismo tiempo sin ayuda. Si bien existía la figura del “tutor”, en este caso, mi profesora de instrumento no tenía una formación específica para el acompañamiento psicoemocional de menores con esos problemas, algo que, al no haber departamento de orientación como tal, se le presuponía a cada tutor/a. Por todo ello, considero fundamental explorar las historias de vida de personas que forman parte de la comunidad educativa de los conservatorios. No solamente alumnado



egresado, que pueda haber vivido una experiencia similar a la mía, sino también del profesorado, que tiene la responsabilidad de guiar a este alumnado en la mejor dirección. El hecho de incluir al profesorado completa y matiza la información recogida, de forma que se pueda analizar rigurosamente la necesidad existente y contribuir a cubrirla en términos de acompañamiento y bienestar.

Este estudio capta las experiencias de los/las participantes gracias a su diseño fenomenológico, recabando datos mediante entrevistas semiestructuradas al alumnado egresado y al profesorado. La muestra ha sido seleccionada de forma intencionada. El análisis se centra en triangular la información entre alumnado egresado, profesorado y literatura científica consultada; para poder recabar patrones comunes y categorizar la información. Los resultados esperados son los siguientes: una categorización específica a partir de la triangulación de datos, en la que queden patentes las principales dificultades socioemocionales vividas por las personas participantes y las herramientas o recursos a su disposición, la experiencia del alumnado y del profesorado respecto al bienestar y a las relaciones entre ellos/as y, finalmente, la pertinencia de incluir una figura orientadora en el centro.

## 1.2. Objetivos de la investigación

La delimitación de los objetivos general y específicos es fundamental para acotar el propósito general del trabajo y establecer las metas concretas que lo guían. En esta línea, los objetivos no únicamente estructuran el proceso, sino que constituyen el criterio para poder evaluar si se han cumplido y si son pertinentes respecto al problema o vacío que se plantea en el trabajo.

A continuación, se presentan el objetivo general y tres objetivos específicos.

El objetivo **general** de este estudio es proponer la inclusión de la orientación educativa en los conservatorios profesionales vascos para la promoción del bienestar íntegro del alumnado de música.

En cuanto a los objetivos **específicos**, son los siguientes:

1. Examinar el planteamiento formativo y estructural en los conservatorios profesionales de Euskadi.

2. Describir el concepto de bienestar integral y las circunstancias influyentes en el mismo durante los estudios del alumnado de música.
3. Analizar la necesidad de la Orientación Educativa en los conservatorios para la promoción del bienestar del alumnado.

## 2. Marco teórico y/o estado de la cuestión

El marco teórico o el estado de la cuestión avala la idoneidad de la presente propuesta a partir de la literatura científica consultada. A través de dicha revisión de aportaciones teóricas existentes, se ha llevado a cabo una contextualización de los ejes principales del fenómeno estudiado. En primer lugar, se realiza la presentación de la estructura y funcionamiento de las Enseñanzas Profesionales de Música, concretamente en Euskadi. Posteriormente se recorre la historia de la conceptualización del bienestar, para poder entender aquellas circunstancias que ponen en riesgo el bienestar del alumnado de música durante sus estudios. En tercer lugar, se analiza la figura del orientador/a educativo/a y se estudia su idoneidad aplicada al contexto de los conservatorios profesionales. Estos tres ejes temáticos permiten comprender, analizar e interpretar el fenómeno estudiado, habiendo revisado los principales modelos explicativos que gozan de mayor vigencia y validez. A continuación, se presenta el marco teórico:

### 2.1. Enseñanzas Profesionales de Música: estructura y funcionamiento

Entre las Enseñanzas Artísticas, en Euskadi se consideran estudios de Régimen Especial los estudios de música y de danza. Ambos itinerarios pueden realizarse de forma reglada, en conservatorios o centros autorizados, o de forma no reglada, como es el caso de las escuelas de música. Mientras que la enseñanza reglada permite al alumnado obtener un título académico profesional y persigue la cualificación de profesionales en el área, las enseñanzas no regladas permiten formar a personas aficionadas y a descubrir sus aptitudes y su vocación, pudiendo obtener un certificado acreditativo (Gobierno Vasco, s.f.).

Las Enseñanzas Profesionales se enmarcan en el estudio reglado de la música, siendo el segundo de los tres grados disponibles: Grado Elemental, Grado Profesional y Grado Superior. Tras llevar a cabo los cuatro años del Grado Elemental o los cursos correspondientes para adquirir los conocimientos necesarios, se accede a las Enseñanzas Profesionales a través de una prueba de acceso teórico-práctica (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.; Gobierno Vasco, s.f.).

Las Enseñanzas Profesionales de Música son enseñanzas de seis cursos de duración que se basan en el estudio de una especialidad musical, ya sea de instrumento o vocal; con el objetivo de transmitir al alumnado una formación que les permita acceder a Enseñanzas Superiores u

otros itinerarios profesionales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.). Dichas enseñanzas permiten al alumnado obtener el Título Profesional de Música en su especialidad. Cada comunidad autónoma cuenta con su propia normativa de Enseñanzas Profesionales, por lo que puede haber cambios entre centros respecto a su currículo, tiempos lectivos, etc. Actualmente es posible realizar el Grado Profesional en 39 especialidades distintas a lo largo del territorio español (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.). El presente estudio se limita a los conservatorios profesionales de Euskadi, puesto que las diferencias entre normativas pueden ser significativas.

La evaluación de este itinerario formativo es continua e integradora, llevada a cabo por el claustro de profesores/as del alumno/a en cuestión y gracias a la coordinación del profesor tutor, el cual es habitualmente el profesor del instrumento de especialidad (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.; Gobierno Vasco, 2021).

El organigrama de los conservatorios, a grandes rasgos, está conformado por los siguientes órganos (CPM Francisco Escudero, 2022):

- Órganos de gobierno, los cuales habitualmente incluyen al director/a, al jefe/a de estudios y al secretario/a.
- Conjunto de profesorado o claustro, en el que se encuentra la figura de tutor/a, que habitualmente es el profesor/a de la especialidad instrumental correspondiente.
- Responsables de coordinación de otras áreas.

Regresando a la figura del tutor o tutora, la cual tiene una gran importancia en el ámbito del acompañamiento y la guía del alumnado en este contexto, la normativa del Gobierno Vasco indica lo siguiente respecto a sus funciones como tutor/a:

Cada alumno o alumna tendrá un profesor o profesora tutor o tutora al que le corresponde su atención y seguimiento individualizados, su orientación académica y profesional, así como la mediación entre el alumno o la alumna, el profesorado y la familia. Le corresponde asimismo la coordinación del equipo docente en el desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gobierno Vasco, 2021, p. 5).

En resumen, las Enseñanzas Profesionales de Música ofrecen un recorrido formativo completo y especializado. En el caso de Euskadi, la normativa plantea un funcionamiento coordinado por parte del profesorado y órganos de gobierno para acompañar al alumnado a lo largo de su etapa formativa, la cual se evalúa de forma continua. Todo ello contribuye a que el alumnado pueda desarrollar sus capacidades y prepararse para los próximos pasos en su itinerario musical, orientado principalmente por la figura del tutor/tutora.

## 2.2. Bienestar

A continuación se presenta un recorrido a través de la búsqueda de una definición para el concepto de bienestar. Dicha búsqueda es antigua, y ha ido haciendo incorporaciones a medida que se ha estudiado desde distintas corrientes y especialidades; como son la filosofía, la medicina, la psicología, la sociología y la educación, entre otras.

El debate académico actual ha recuperado dos perspectivas filosóficas para fundamentar la definición de bienestar (Vázquez et al., 2009). Por un lado se encuentra el hedonismo, que lo define como la presencia de afecto positivo y la falta de afecto negativo (Ryan y Deci, 2001). Por otro lado, está la eudaimonia, que valora la vivencia plena de los potenciales humanos (Ryan, Huta & Deci, 2008; Vázquez et al., 2009). Ambas perspectivas se remontan a la filosofía griega. Sin embargo, las medidas de bienestar antiguas constan de una base teórica débil, permisa de la que surge la definición de bienestar multidimensional de Carol Ryff: “el bienestar es el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo” (Ryff, 1989, 1995). De esta forma, la felicidad o bienestar psicológico no sería el principal motivo de una persona sino más bien el resultado de una vida bien vivida (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998). Además, el bienestar incluye la evaluación global que una persona realiza sobre su propia vida (incluyendo aspectos afectivos y cognitivos), e integra la predominancia de emociones positivas y el de satisfacción personal. Por ende, el bienestar es un concepto amplio que trasciende la ausencia de malestar (Diener, 1994).

Renshaw et al. (2014) amplían la definición de bienestar transformándola en una definición más holística e incluyendo otras áreas de la vida de la persona. Así, “el bienestar es un metaconstructo que abarca todos los ámbitos de una vida sana y satisfactoria, incluyendo aspectos psicológicos, físicos y otros ámbitos”. De esta definición se puede concluir que la

dimensión desde la que se aborde el concepto de bienestar es importante, puesto que, en su mayoría, se ha abordado desde la percepción subjetiva o desde la ausencia de enfermedad.

Otra área desde la que se puede estudiar el bienestar es el ámbito social, analizado por Keyes (2006). Según este estudio, las relaciones que establecen las personas, junto con el funcionamiento humano en sociedad, es fundamental para entender el bienestar. En esta línea, también se ha generado un tipo de bienestar desarrollado en contextos educativos: el bienestar escolar. Los estudios sobre bienestar escolar tratan de evaluar la valoración de las experiencias del alumnado, para conseguir un aprendizaje óptimo. Las estrategias para ello persiguen la adquisición de competencias no necesariamente académicas, que aporten un valor añadido a la búsqueda de resultados académicos tradicional. Algunos ejemplos de las variables que constituyen el bienestar escolar son las habilidades comportamentales, la calidad del ambiente y clima escolar, la salud y habilidades socioemocionales de los/las estudiantes, el compromiso con su aprendizaje, la motivación y los intereses particulares del alumnado (Steinmayr et al., 2018; Gregory et al., 2019; Zhang 2016).

En conclusión, partir desde el concepto más general del bienestar nos permite abordar sus diferentes perspectivas, si bien hace patente la dificultad de unificar este vasto conjunto de variables bajo el mismo concepto para su correcta evaluación y estudio (Losada-Puente et al., 2022).

A efectos del presente trabajo, considerando la amplitud del concepto de bienestar y la dificultad para su operacionalización, se considerará como concepto de bienestar la definición general de Renshaw et al. (2014), que abarca todas las áreas de la vida de la persona; en lugar de otras definiciones más específicas. Considerando que los estudios musicales implican no solo los aspectos socioemocionales del alumnado sino también una dimensión física y de salud, se ha preferido utilizar esta definición; además de que permite transmitir un concepto amplio pero más claro a las personas participantes.

### 2.2.1 Circunstancias que afectan al bienestar del alumnado de música

El alumnado de música que cursa sus estudios musicales en un conservatorio profesional es, habitualmente, un conjunto de personas en desarrollo; puesto que lo más común es que el Grado Profesional abarque desde los doce años hasta los dieciocho años. Por tanto, a la hora de evaluar el bienestar del alumnado o la ausencia de este, es importante no olvidar que se

trata de personas en una situación vulnerable y en un momento vital delicado, en el que los continuos cambios físicos, emocionales y sociales suelen requerir de cierta guía o acompañamiento por parte de los adultos que los rodean (Rodríguez et al., 2016).

El conocimiento de la música, la práctica instrumental y el rendimiento se relacionan de forma directamente proporcional. De esta forma, alcanzar un alto nivel de conocimiento y de práctica supone una gran dedicación de tiempo y esfuerzo (Kenny, 2011; Burin y Osorio, 2017). Esto puede transformarse en una dificultad que lleve al alumnado a plantearse abandonar los estudios antes de llevarlos a término. Según Urruzola et al. (2024), el 90% del alumnado que comienza la andadura de las Enseñanzas Profesionales de música en España abandonan antes de terminar.

El estudio de Martínez et al. (2005) indica que el síndrome de *burnout* tradicionalmente aplicado al ámbito laboral actualmente traspasa ese límite para estar presente en otros espacios previos al trabajo, como son centros educativos. El burnout se define como un síndrome psicológico multidimensional y crónico que se manifiesta como un estado emocional negativo persistente (Schaufeli y Enzmann (1998). Sus dimensiones abarcan los siguientes aspectos: por una parte, el agotamiento emocional, el cual se define como la expresión máxima de estrés y desgaste. En segundo lugar, la despersonalización, afectando a las relaciones con uno/a mismo/a y los/las demás. Finalmente, la baja realización personal, que incluye problemas de motivación, de autoestima y de actitud (Maslach, 1993; Martínez et al., 2005).

Desde la corta edad a la que los músicos comienzan su formación, afrontan situaciones de mejora continua de sus capacidades, realizando esfuerzos a nivel psicológico y físico. La exigencia del entorno, particularmente de otros músicos, del público, del profesorado... hace que entre las personas que estudian música prevalezca un estado de malestar psicológico (Burin y Osorio, 2017; Portí et al., 2021). Dicho malestar incluye síntomas ansiosos, depresivos y ansiedad escénica musical (Music Performance Anxiety o MPA, en inglés) (Kenny, 2011; Galvao, 2006; Burin y Osorio, 2017).

Algunos de los factores destacados a la hora de tomar la decisión de continuar los estudios o abandonarlos son los siguientes: el sistema educativo, el centro, la actitud de los/las docentes, la situación familiar y las características individuales del alumnado (Urruzola et al., 2024). Según García-Dantas et al. (2014), además, el abandono de los estudios musicales se

vincula con una baja puntuación en motivación y en competencia percibida; y con una mayor puntuación en estrés.

En la línea de las variables psicológicas que se ven afectadas en las enseñanzas musicales, los resultados del estudio de García-Dantas et al. (2014) muestran una autopercepción más negativa por parte de mujeres que por parte de hombres; además de un mayor temor que ellos a tocar en solitario. Las mujeres muestran un mayor nivel de ansiedad al enfrentarse a situaciones en las que tienen que exponer una destreza, algo ampliamente estudiado en el ámbito deportivo y extrapolable al ámbito musical (Wehr-Flowers, 2006).

Según varias investigaciones, existe una proporcionalidad inversa entre la ansiedad y el rendimiento, el cual también se ve afectado por otros factores como la edad del alumnado. Los y las estudiantes de música afirman tener más estrés y menor tiempo de estudio a medida que su trayectoria formativa avanza (García-Dantas y Caracuel, 2011; Hanin, 1997; García-Dantas et al., 2014). El alumnado de Grado Profesional tiende a abrumarse ante la exigencia y el sobreesfuerzo que supone la compatibilización de los estudios musicales con la enseñanza obligatoria, particularmente en los últimos años, cuando el bachillerato y las enseñanzas musicales coinciden (Urruzola et al., 2024; Ramírez et al., 2022).

Las problemáticas sufridas por los músicos incluyen el comienzo de la carrera en la niñez, entrenamiento continuo, estrés y ausencia de supervisión por parte del profesorado (Campo y Feal, 2007). Asimismo, estos autores destacan la esencialidad de acudir al psicólogo, puesto que el estrés es un factor constante en la vida de los músicos, afectando a la calidad de esta y mermando su bienestar.



**Figura 1 - Circunstancias que afectan al bienestar del alumnado de música**



Fuente: elaboración propia a partir de la literatura consultada

### 2.3. Orientación Educativa

Dada la complejidad del concepto de orientación, definirlo y delimitarlo es una ardua tarea, puesto que existen enfoques, modelos y tendencias variadas. Los primeros enfoques indicaban que la orientación era un hecho puntual, principalmente dirigido hacia las decisiones profesionales. Es un servicio pensado para orientar al alumnado en la toma de decisiones y en la elección consciente y adecuada entre distintas opciones, a partir de sus aptitudes (Vital, 1976; Martínez, 1980).

Autores posteriores, como Ayala (1998) y Molina (2001) introducen otros factores en la definición, como "proceso de relación con el alumno", "búsqueda de la identidad vocacional", "satisfacción de necesidades internas y de demandas externas", "conocimiento de aspectos personales", "contexto más allá de lo académico", etc. Es decir, las definiciones de comienzo del siglo XXI abordan la orientación como un proceso más profundo, de autoconocimiento guiado, donde la relación orientador-alumno se vuelve central para poder resolver las dudas y tomar decisiones.

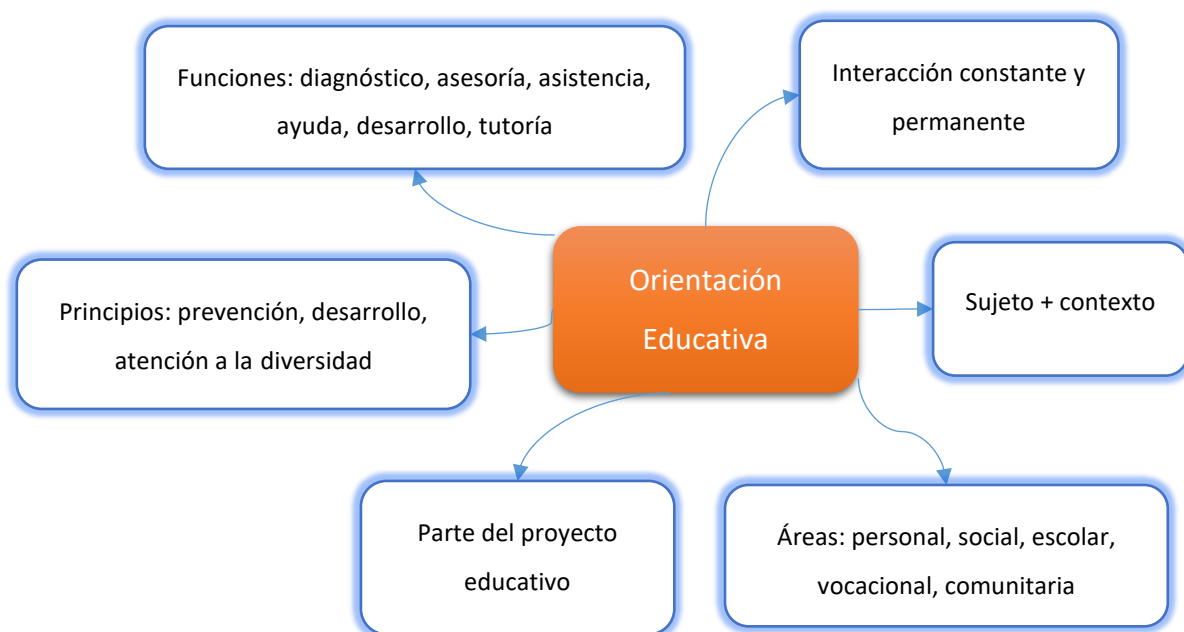
En esta línea, otros autores como Tyler (1978) entienden la orientación como un medio para el aprendizaje de herramientas interpersonales para resolver problemas psicológicos,

descubrir el potencial de cada individuo y abrir puertas para el desarrollo máximo de ese potencial. Estas definiciones nos guían hacia una comprensión de la Orientación Educativa más holística que vela por el desarrollo íntegro del ser humano, no únicamente como hecho aislado o puntual. El acompañamiento debe darse a lo largo de todos los niveles educativos y debe atender a todo el alumnado en aspectos de su crecimiento, identidad y personalidad (Curcho, 1984).

El concepto de orientación ha pasado a un enfoque de tipo preventivo más que remedial, y ha evolucionado desde un origen extraescolar hasta formar parte de la definición misma de educación. Por otro lado, es destacable la importancia de la formación del profesorado, puesto que la orientación demanda un despliegue de estrategias y programas de intervención dirigidos a atender a la diversidad, y aunque el tutor funcione como agente de cambio, es importante la coordinación de toda la comunidad educativa (Molina, 2004). La formación del alumnado está intrínsecamente ligada a su componente afectivo y contextual, sin emoción no hay aprendizaje (Jares et al., 2002; citado en Molina, 2004; Forés i Miravalles, 2012).

Los principios que rodean al concepto de Orientación Educativa se muestran en la figura 2.

**Figura 2 – Principios de la Orientación Educativa**



Fuente: elaboración propia, adaptada de Molina (2004)

En cuanto a la orientación contemplada en normativas asociadas a conservatorios, la normativa de Gobierno Vasco (2021) sobre la regulación de las Enseñanzas Profesionales indica lo siguiente: tanto la orientación como la tutoría en el conservatorio tienen como objetivo el desarrollo integral de las habilidades del alumnado, la mejora de las relaciones interpersonales y la promoción a enseñanzas superiores, si procede. Además, recoge que todo el profesorado debe estar implicado en tareas de apoyo al proceso educativo, en colaboración con el tutor o tutora, con el propio alumnado y con sus familias. Finalmente, destaca la importancia de prestar especial atención a la orientación académica, particularmente cuando se deba elegir entre distintas opciones formativas.

Dicho contenido se relaciona con lo previamente mencionado, el conocimiento presente en la literatura sobre orientación educativa (Molina, 2004). Particularmente, se vincula en términos de coordinación con profesorado, familia y alumnado. Sin embargo, habla de desarrollo de las habilidades, no de la persona; y destaca la importancia de la orientación; pero no de una versión integrada de la misma, sino de un enfoque puramente académico. Sirva como ejemplo el conservatorio de San Sebastián, que cuenta con un departamento de Orientación Académica cuyos objetivos y funciones son: el acompañamiento y guía hacia un nuevo itinerario académico o profesional, así como la transmisión de información relevante sobre becas, accesos, etc. (CPM Francisco Escudero, 2022).

En conclusión, el concepto de orientación ha evolucionado desde un enfoque puntual y profesionalizador hacia una visión más amplia, integral y preventiva, centrada en el acompañamiento continuo del alumnado en su desarrollo personal, emocional y académico. Si bien las normativas actuales, limitadas a Euskadi a efectos de este estudio, recogen elementos clave como la colaboración entre agentes educativos y el apoyo en la toma de decisiones, persiste una visión algo fragmentada de la orientación, más vinculada a lo académico que al crecimiento global de la persona. Esta división en la perspectiva de lo que debería ser la orientación educativa en los conservatorios pone de manifiesto un vacío en el acompañamiento global del alumnado; y es particularmente importante mencionarlo debido a que en los conservatorios el desarrollo emocional y vocacional del alumnado es fundamental para su bienestar.

### 3. Metodología

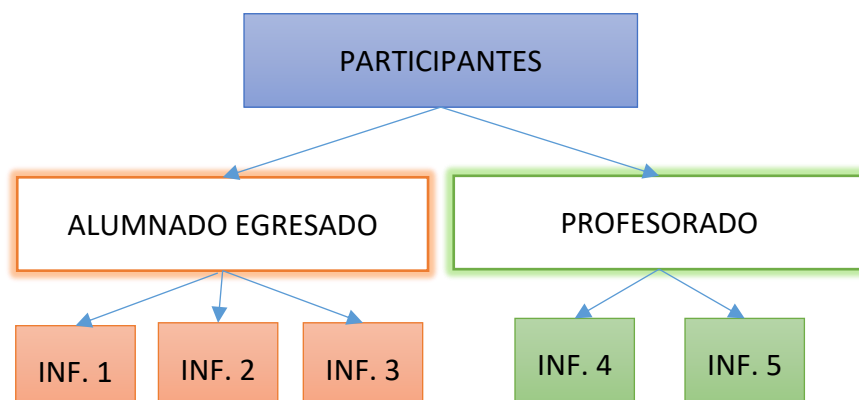
La metodología relaciona los objetivos generales y específicos planteados, la literatura revisada que ha dado lugar al marco teórico y la manera en la que se aborda la recogida y el análisis de la información. Concretamente, en el presente apartado se definen los aspectos clave del diseño de la investigación: se presentan el enfoque, el alcance y el diseño detallado de la misma. Además, se muestran las categorías consideradas para el análisis, las estrategias para llevarlo a cabo y las fases del desarrollo del presente trabajo. Todo ello ha sido seleccionado con el fin de que la investigación responda al problema planteado y que arroje resultados válidos, fiables y pertinentes.

#### 3.1. Enfoque, alcance y diseño

El enfoque de este trabajo es cualitativo. Concretamente, se trata de un estudio de carácter fenomenológico, puesto que busca analizar la percepción de determinadas personas, sus vivencias y opiniones. Desde este enfoque cualitativo, este estudio tiene un alcance exploratorio y descriptivo; es decir, por una parte, trata de explorar un tema poco estudiado y plantear necesidades y demandas nuevas que puedan cubrirse en el futuro gracias a trabajos como este. Por otra parte, no plantea una relación de causa y efecto, sino que se trata de comprender experiencias y percepciones, categorizándolas según patrones comunes que proporcionen nuevas aportaciones a la evidencia existente. No existe manipulación de variables, por lo que se trata de un diseño no experimental.

La recogida de información se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas, las cuales se han llevado a cabo con cinco participantes seleccionados intencionadamente. Los y las participantes forman parte de la comunidad educativa de los conservatorios de Euskadi de diversas formas. Por una parte, hay alumnado egresado y, por otra parte, profesores/as. La división de los/las informantes en relación con su papel en la comunidad educativa se muestra en la figura 3. En las entrevistas se han realizado preguntas concretas, si bien eran preguntas abiertas para dar lugar a respuestas más largas y reflexionadas; y también se ha tenido en consideración otro tipo de aportación de las personas participantes, aunque no formara parte de las preguntas estructuradas. Las preguntas realizadas pueden verse en los Anexos A y B.

**Figura 3 – Informantes del estudio**



Fuente: elaboración propia

La información obtenida se ha analizado a través de la categorización y la triangulación, para poder encontrar temas y patrones comunes en sus respuestas. Este diseño permite conocer el significado subjetivo que otorgan estos/estas participantes a su experiencia en el conservatorio, incluyendo la ausencia de una figura orientadora o de apoyo durante su trayectoria educativa. Concretamente, en el marco de este trabajo, la triangulación ha consistido en usar múltiples fuentes o perspectivas para poder comprender de forma más completa y rigurosa las historias de vida que se han recogido. Se ha solicitado información a alumnado egresado de diversos conservatorios profesionales vascos, así como a profesorado de estos. La información obtenida se ha enriquecido junto a los hallazgos encontrados en la literatura científica que se ha revisado en el marco teórico.

Gracias al contraste y comparación de la información recogida de distintas fuentes, se han podido encontrar categorías comunes a sus testimonios, fenómeno que, a efectos de este trabajo, se ha denominado categorización. A través de la creación de categorías, se han observado patrones recurrentes, de forma que quede patente que los resultados provienen del cruce de varias voces y no únicamente de una fuente. Esta metodología de análisis de datos ha aportado una mayor coherencia y solidez al estudio, y para su mayor comprensión, se presenta de forma visual en la figura 4.

**Figura 4 – Análisis de datos a través de la triangulación y categorización**



Fuente: elaboración propia

### 3.2. Categorías de análisis

Dado que es un estudio fenomenológico, hay algunas categorías a analizar tras las entrevistas, concretamente, aquellos ejes temáticos planteados en las mismas. Si bien las preguntas de las entrevistas están divididas en distintos temas a abordar, las respuestas de los/las participantes también pueden dar lugar a subcategorías o a otros patrones no contemplados que se recogen en el apartado de Resultados.

Las entrevistas están planteadas según la siguiente división: la primera categoría es la experiencia de los/las participantes; es decir, cómo fue su proceso formativo a nivel de bienestar (tanto desde la perspectiva del alumnado como de la del profesorado), cómo es su trabajo (si procede), y cómo perciben las relaciones entre profesorado y alumnado en términos de apoyo. En segundo lugar, se analizan las dificultades físicas o socioemocionales que tuvieron que enfrentar como alumnado o bien abordar como profesor/a; así como las herramientas o recursos disponibles para hacerles frente. En tercer lugar, se explorará la percepción de los/las participantes sobre la utilidad de un apoyo más estructurado; esto es, su opinión acerca de lo útil que habría sido, hipotéticamente, una figura de orientación educativa más holística y dirigida al bienestar del alumnado. Finalmente, se les pide que

designen las características que debería tener un sistema de apoyo efectivo. Las entrevistas completas pueden verse en los anexos A y B.

### 3.3. Desarrollo y aplicación

El desarrollo del estudio se dio en diversas fases. Como punto de partida, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica, con el objetivo de identificar los principales enfoques teóricos, hallazgos y vacíos existentes en relación con el tema de estudio analizado. Esta revisión permitió completar el conocimiento existente sobre el fenómeno estudiado y sus ejes principales, así como guiar la posterior recogida de datos y su análisis, desde un enfoque fenomenológico.

La selección de participantes fue intencionada. Por una parte, se eligieron cinco participantes y no más por la potencial densidad de sus testimonios, favoreciendo un análisis más profundo de todos los matices que pudieran salir en las entrevistas. De esta forma, se ha manejado la información respetando la profundidad de sus historias de vida. En lugar de elegir únicamente participantes del colectivo del alumnado, se optó por incluir también al profesorado para poder recibir información desde las dos perspectivas, a fin de eliminar un posible sesgo. Esto se debe a que, al ser un estudio cualitativo, las experiencias de cada participante podían diferir de tal manera que no se pudieran sacar patrones comunes. La experiencia educativa de cada alumno/a es distinta a la de otro/a, no solo por la diferencia de centro, sino por la diferencia de especialidad instrumental, la diversidad del profesorado, el momento en el que llevó a cabo sus estudios, entre otras. Por ello, al incluir los testimonios del profesorado, se crea una bidireccionalidad que permite analizar la trayectoria educativa del alumnado de una forma más completa. El profesorado, particularmente aquel más veterano, aporta una constante al estudio, puesto que mientras que el alumnado cuenta su experiencia con unos/as profesores/as concretos/as, el profesorado puede aportar información más longitudinal, en la que se incluyen varias generaciones de estudiantes.

Se seleccionó a alumnado de distintos conservatorios de Enseñanzas Profesionales de Música de Euskadi, concretamente, cada uno/a pertenece a un centro de las distintas provincias de Euskadi: uno/a de Álava, uno/a de Bizkaia y otro/a de Gipuzkoa. El principal criterio de inclusión fue que se hubiera graduado en los últimos cinco años, puesto que alguien graduado previamente podría haber vivido una experiencia totalmente distinta que quizás hoy

en día esté mejorando o en proceso de cambio. En esta línea, se puso el límite en cinco años porque las leyes educativas sufren modificaciones frecuentemente, lo cual podía afectar a la experiencia vivida por el alumnado participante. En cuanto al profesorado, se utilizaron los mismos criterios: se eligió a personas pertenecientes a distintas provincias que hubieran estado trabajando en el centro al menos cinco años.

Las entrevistas, disponibles en los anexos A y B, se realizaron de diversas maneras dependiendo del lugar de origen de los/las participantes. Con algunos/as de ellos/as se realizó la entrevista en formato presencial, mientras que con otros/as se llevó a cabo a través de una videollamada. Era imprescindible tener un mínimo contacto personal, poder ver sus reacciones en directo, las modulaciones de la voz, sus expresiones faciales, etcétera. Por eso en ningún momento se planteó hacerlas a distancia o por escrito. Tanto en formato presencial como en online, las entrevistas fueron grabadas con permiso de los/las informantes y se transcribieron con posterioridad. Las transcripciones completas de cada entrevista están disponibles en los anexos C, D, E, F y G.

El proceso de consentimiento informado tuvo lugar previo a realizar las entrevistas, informando a los/las participantes del fenómeno estudiado, los objetivos del estudio, implicaciones de su participación, la protección de los datos que facilitaran su identificación, su derecho a acceder a los resultados tras su análisis y el derecho a abandonar sin riesgo el estudio siempre que lo desearan. Todos/as los participantes accedieron a la participación en el estudio, así como a que se grabaran sus voces. Por otra parte, a medida que se realizaban las entrevistas, se tomó nota de sus reacciones y expresiones que pudieran matizar la respuesta. Todas las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 minutos de media, lo cual fue un aspecto que favoreció la participación de los/las informantes, debido a la dificultad para encontrar un momento adecuado, tranquilo y sin interrupciones para poder realizar la entrevista de la manera más rigurosa posible. Los/las participantes han agradecido la brevedad y la concreción de las entrevistas, siendo “muy apropiadas para recoger información variada y necesaria”, en sus palabras.

Como ya se ha mencionado, las entrevistas estaban previamente enfocadas a abordar distintos temas, si bien posteriormente podían surgir nuevas categorías o subtemas a partir de las respuestas de los/las participantes. Los tres temas principales sobre los cuales se pretendía investigar fueron: en primer lugar, la experiencia del alumnado y del profesorado



durante su trayectoria formativa/laboral en cuanto a su bienestar general y sus relaciones alumnado-profesorado. En segundo lugar, se estudiaron las dificultades socioemocionales enfrentadas y las herramientas a disposición para hacerles frente. Finalmente, se preguntó a los/las participantes acerca de la pertinencia de recibir un apoyo más estructurado, o su percepción acerca de la necesidad de un/una profesional de la Orientación Educativa en los conservatorios profesionales.

Los resultados de este estudio pueden servir para fundamentar futuras intervenciones educativas. Gracias a la entrevista realizada a un/una profesor/a de un conservatorio vasco, el/la informante planteó la posibilidad de sacar a colación este vacío en la próxima reunión de conservatorios vascos, reunión en la cual es una persona reconocida. La recepción de esta entrevista fue tan impactante para este/esta profesor/a que vio una necesidad ingente de movilizar recursos para mejorar la atención al bienestar íntegro del alumnado de música a través de profesionales en la materia. Por tanto, el mero hecho de realizar las entrevistas ha servido como medio de sensibilización; lo cual da lugar a pensar que los resultados del estudio pueden servir como medio para soportar posibles intervenciones innovadoras en el ámbito educativo musical.

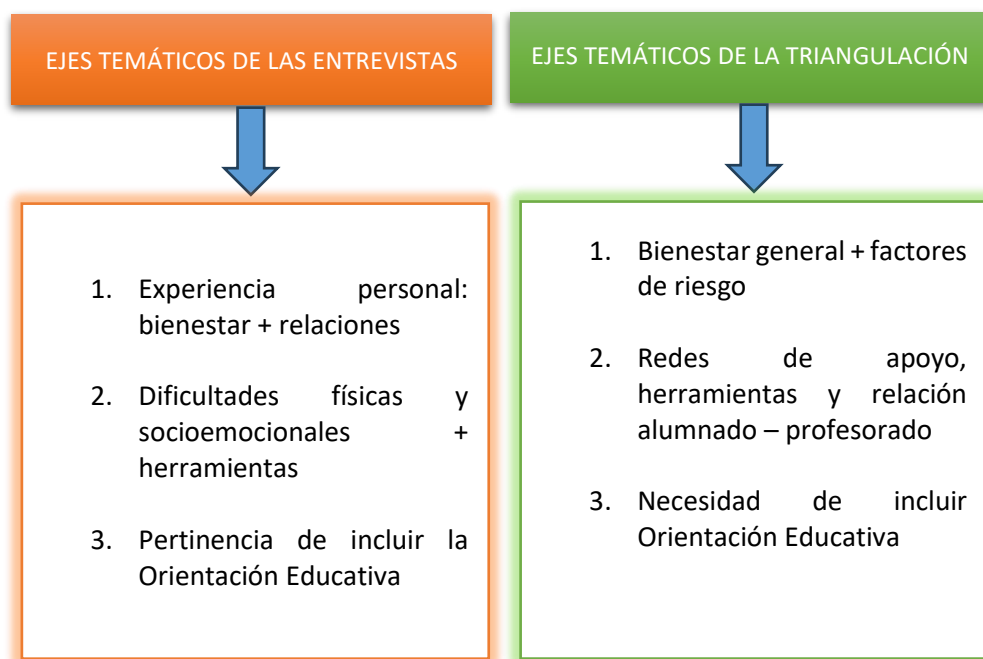
## 4. Resultados y/o discusión

A continuación, se presentan los resultados a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los/las informantes. Los datos personales están alterados para no conocer su centro de estudios ni su género. Asimismo, los/las informantes están codificados como "informante 1", "informante 2", etc. para salvaguardar su anonimato y ocultar información como su género, edad o su centro de estudios/laboral.

### 4.1. Resultados

El análisis de las entrevistas realizadas permite identificar múltiples categorías o ejes temáticos relacionados con la experiencia del alumnado y del profesorado durante su trayectoria formativa/laboral en el conservatorio profesional. A raíz de los tres grandes temas dispuestos en las entrevistas, los cuales se han mencionado en el apartado anterior, las respuestas de los/las participantes se triangularon junto con la literatura consultada, dando lugar a una categorización ligeramente diferente, si bien estrechamente relacionada. Las categorías y patrones comunes a raíz de la triangulación fueron las siguientes: bienestar general y factores de riesgo; redes de apoyo, herramientas y relación alumnado-profesorado; y en último lugar, la necesidad de incluir la Orientación Educativa en los centros de enseñanzas profesionales musicales. Se puede observar que estas categorías o patrones comunes son coherentes en gran medida con aquellos temas planteados en las entrevistas, y no surgieron otros temas ajenos a aquellos planteados en las mismas (figura 5).

**Figura 5 – Ejes temáticos de las entrevistas y de sus respuestas (triangulación)**



Fuente: elaboración propia

La transcripción de sus respuestas a la entrevista se puede ver en los anexos C, D, E, F y G. Las primeras tres entrevistas corresponden a alumnado egresado, mientras que la cuarta y la quinta corresponden a profesorado del conservatorio.

#### 4.1.1. Bienestar general y factores de riesgo

En relación con la primera categoría, los/las tres primeros/as informantes, ex-alumnos/as de conservatorios profesionales vascos, coinciden en que su bienestar a lo largo de la trayectoria educativa fue cambiante. Los primeros años fueron más motivadores y asequibles en cuanto a carga de trabajo. A partir de ahí, la carga académica y la exigencia, tanto personal como del propio centro, generaron situaciones de estrés y desmotivación en los/las informantes. Algunos factores de riesgo para el bienestar del alumnado son la presión por alcanzar determinados estándares académicos; la competitividad entre alumnos/as, cierta desigualdad hacia el alumnado que opta por no continuar con estudios superiores y una ausencia de protocolos o medidas estandarizadas para abordar estos factores de riesgo. Aunque se observa que cada vez se avanza hacia entornos más igualitarios, aún se aprecian etapas de gran estrés y competitividad, particularmente al inicio y al final del curso académico, cuando

se realizan pruebas de nivel y pruebas de acceso, tanto para el grado Profesional como para el grado Superior en el caso del alumnado que termina sus estudios. Aunque hay diferencias en los testimonios de los/las informantes en cuanto a la valoración general de su bienestar, se observa una ausencia de estrategias para gestionar esas dificultades, así como una variabilidad en la percepción del bienestar que va disminuyendo a lo largo de los años en el conservatorio.

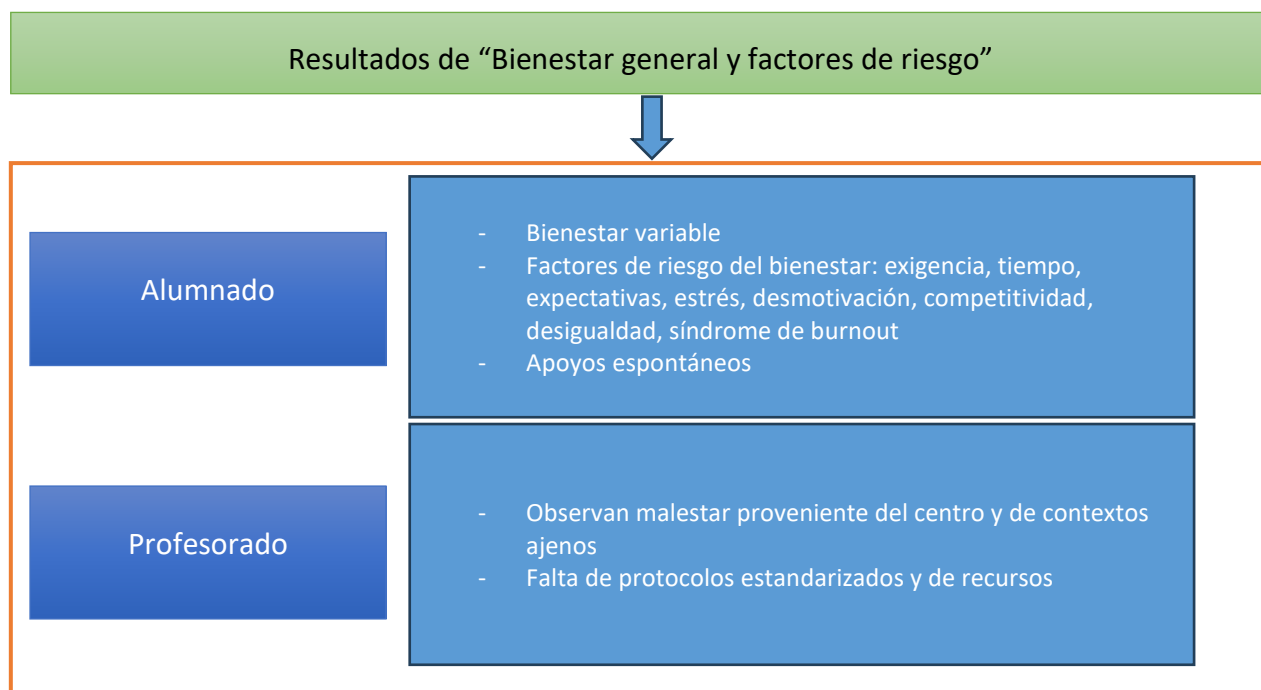
En cuanto al profesorado, coinciden en que se observan situaciones de tensión y malestar en el alumnado, en ocasiones asociadas a otros contextos de su vida, a una alta exigencia por parte del centro o de sus estudios generales o por parte de ellos/as mismos/as. Coinciden con el alumnado en que la carga lectiva cada vez es mayor y que no existen en el centro protocolos o medidas estandarizadas para abordar esta diversidad de necesidades y circunstancias en el alumnado, consistente con los resultados de Urruzola et al. (2024). Tanto ellos como Ramírez et al. (2022) subrayan el impacto de la exigencia académica en el rendimiento académico, particularmente en los últimos cursos de los estudios musicales, en los que, además de mayor carga lectiva, hay más dudas e incertidumbre sobre el futuro y más responsabilidades.

Además, el/la informante 5 destaca que la competitividad que aún existe en centros con tanta exigencia académica puede debilitar las relaciones sociales y provocar una merma en los apoyos recibidos por el alumnado, en lugar de encontrar entre compañeros/as un espacio seguro y de apoyo mutuo. Estos resultados se alinean con los recogidos por Burin y Osorio (2017), los cuales también remarcan cómo las exigencias psicológicas y sociales del entorno musical inciden directamente en el bienestar psicológico. Estas exigencias incluyen aquellas que provienen del centro educativo, del profesorado; por parte de compañeros/as, que establecen unas expectativas sobre el rendimiento propio y de los/las demás; de la familia, que en ocasiones no es consciente de lo que supone para sus hijos e hijas sacar adelante dos estudios; e incluso de la audiencia, a la que se le presuponen unas expectativas de éxito cuando acuden a las audiciones y eventos del centro.

Finalmente, el agotamiento emocional mencionado por algunos/as de los/las informantes puede vincularse con el síndrome de burnout, cuya presencia en contextos educativos ya se ha recogido en los estudios de Martínez et al. (2005) y Schaufeli y Enzmann (1998), destacando especialmente las dimensiones de desmotivación, baja realización personal y estrés persistente. Los resultados de este eje temático pueden verse de forma

sintetizada en la figura 6.

**Figura 6 – Resultados de “Bienestar general y factores de riesgo”**



Fuente: elaboración propia

#### 4.1.2 Redes de apoyo, herramientas y relación con el profesorado

Los recursos de apoyo identificados por los/las informantes son mayoritariamente informales. El principal apoyo identificado, tanto emocional como académico, procede del entorno cercano, como son los/las compañeros/as de clase, la familia y, en algunos casos, el profesorado y/o el tutor/a. El/la Informante 2 destaca especialmente la relación con su profesora, quien adaptaba su exigencia a sus circunstancias personales y promovía un trato más cercano. En cambio, el/la Informante 1 destaca una falta de implicación por parte de su tutora y la inexistencia de canales de asesoramiento adecuados.

Los/las informantes 4 y 5, que forman parte del profesorado de distintos conservatorios, también resaltan la importancia de la buena relación entre los/las compañeros/as, siendo un factor protector para el alumnado. La relación entre alumnos/as debería mantenerse como una fuente de compañerismo y apoyo, en lugar de la competitividad que se observa en ocasiones en centros de tan alta exigencia. El/la informante 4 destaca que la competitividad no desaparece, sino que fluctúa. Menciona que en los últimos

años no ha notado tanta, si bien no es un indicador fiable de que se haya reducido de forma sistemática hasta que no se observe en varias generaciones de alumnos/as. El/la informante 5, por su parte, resalta que la competitividad es mayor entre estudiantes de algunos instrumentos en particular.

En cuanto a la relación profesorado-alumnado, el/la informante 4 indica que lo ideal sería que el tutor/a, desde el inicio de los estudios elementales, hubiera generado una buena base de confianza y un vínculo afectivo donde el/la alumno/a pueda sentirse cómodo/a, sin juicios; y que se hubiera generado un espacio de creación conjunta que durara hasta el fin de la trayectoria musical. Sin embargo, en ocasiones esto ocurre de forma espontánea y dependiendo del carácter del/de la docente, no porque se tengan conocimientos concretos para generar un vínculo de referencia, según lo mencionado por el/la Informante 5.

A partir de estos testimonios, se observa que, para poder acceder a apoyos efectivos, es importante que los tutores/as tengan formación, recursos y herramientas propias. Tanto el alumnado como el profesorado destacan que es posible que exista una buena voluntad en el profesorado en cuanto a acompañar al alumnado; sin embargo, esta experiencia puede ser muy distinta en los casos de distintas especialidades, sencillamente porque el/la tutor/a es distinto/a. Esto se traduce en una desigualdad en la percepción del alumnado sobre su propia experiencia. Por tanto, recogiendo las palabras de los/las informantes 3 y 4, la ausencia de una figura unificada de orientación educativa supone que las experiencias del alumnado dependan de la buena voluntad de su profesorado. En palabras del/ de la Informante 5, cuando se trata de adolescentes, en un momento de tanta vulnerabilidad, la buena fe no basta para poder ser el apoyo y la ayuda que necesitan. Y el profesorado también debería tener a quién acudir en caso de tener un problema en la relación con el alumnado, puesto que habitualmente solo se piensa en una dirección, aunque la relación sea siempre bidireccional.

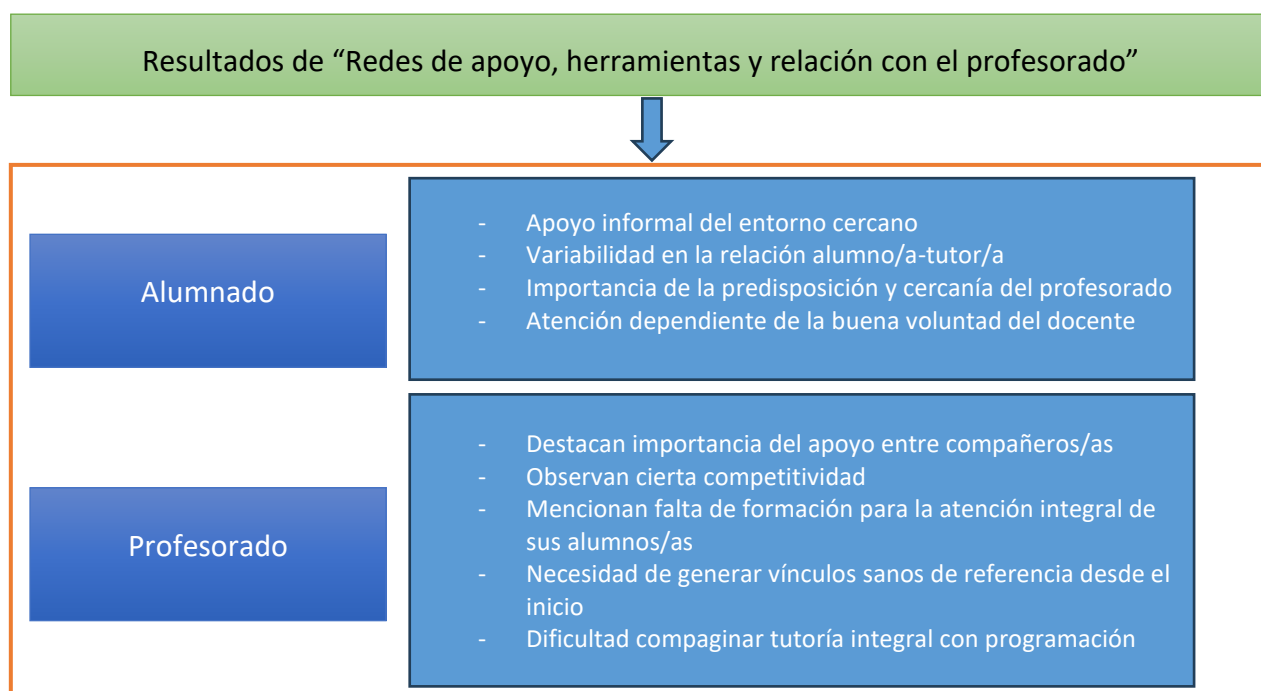
En conclusión, aunque las relaciones generales entre profesorado y alumnado han sido correctas por parte de todos/as los/las informantes, ha habido diferencias de matiz. En cuanto al alumnado, el/la Informante 1 reconoce haber tenido tanto profesores que lo/la inspiraron como otros con quienes tuvo dificultades, y resalta la necesidad de gestionar emocionalmente esos problemas. El/la Informante 2 denuncia una desigualdad en el trato por parte de algunos docentes hacia quienes no querían seguir estudios superiores. En contraste,

el/la Informante 3 valora muy positivamente la predisposición del profesorado, aunque resalta la falta de un protocolo común de actuación.

En cuanto al profesorado, el/la informante 4 destaca por encima de todo el cariño, el respeto y la confianza que es imprescindible tener hacia el alumnado para poder construir a partir de ahí un aprendizaje significativo; y resalta la falta de formación exhaustiva del profesorado para hacer frente a tanta diversidad y a situaciones tan delicadas. El/la informante 5 coincide con la delicadeza y la prudencia con la que hay que tratar al alumnado en un momento tan vulnerable de sus vidas, sobre todo teniendo en cuenta que, al mismo tiempo que tutorizar, tienen que enseñar un instrumento musical durante una hora semanal. Por tanto, trabajar en esas relaciones con una buena base de confianza no es algo que se haga de forma consciente ni medida, sino algo que ocurre simultáneamente con otros procesos, como son el cumplimiento de la programación curricular planteada para el instrumento musical que se está aprendiendo.

En general, en lo que respecta a este eje de redes de apoyo, herramientas y relaciones, las vivencias recogidas permiten evidenciar una percepción común de carencias en el profesorado, sobre todo en aspectos socioemocionales. El apoyo emocional recibido por el alumnado, mayoritariamente espontáneo y proveniente de compañeros/as, difiere del modelo ideal descrito por Tyler (1978) y Curcho (1984), el cual se basa en una orientación integral y preventiva.

**Figura 7 – Resultados de “Redes de apoyo, herramientas y relación con el profesorado”**



Fuente: elaboración propia

#### 4.1.3 Carencia institucional: necesidad de Orientación Educativa

Una de las carencias más señaladas por los/las informantes es la inexistencia o el desconocimiento de una figura o departamento de orientación en los conservatorios. En el caso del alumnado, algunos aspectos recurrentes en sus testimonios son las dudas sobre el futuro profesional, la falta de información estructurada sobre las salidas laborales o la selección de asignaturas, sobre todo en los últimos años; si bien en algún centro se ha tomado la iniciativa de que un/a docente asuma el rol de la orientación académica para mejorar estos aspectos (informante 4). El/la Informante 2 considera que existía una especie de “norma no escrita” sobre las elecciones académicas según la intención de estudiar o no el Grado Superior, lo que refuerza cierta segregación interna en el conservatorio. Asimismo, todos/as los/las informantes coinciden en que, si se planteara la inclusión de una figura de Orientación Educativa, debería estar accesible para todos/as, ser cercano/a, tener habilidades de comunicación y escucha, y estar preparado/a para ejercer la labor de orientador/a a tiempo completo y dar servicio a todos los agentes de la comunidad educativa.



El/la Informante 3, ahora profesional de la orientación en un centro educativo, destaca que la labor de los orientadores/as en contextos escolares es esencial para la prevención de conflictos, el acompañamiento emocional y la planificación del futuro académico. Su testimonio destaca la necesidad de implementar figuras semejantes en el contexto de los conservatorios. En esta línea, el/la informante 5 menciona que, siendo el conservatorio una educación secundaria, no es coherente que no se cuente con los mismos recursos para la atención a la diversidad como en los institutos, puesto que las personas que acuden al conservatorio son las mismas que por la mañana asisten a sus estudios obligatorios. Tratándose de las mismas personas, con los mismos problemas y dificultades, y añadiéndole la presión de llevar a cabo dos estudios reglados de forma simultánea, para los/las informantes 3 y 5 parece evidente que la inclusión de un orientador educativo en el conservatorio es fundamental, no únicamente la presencia del/de la tutor/a.

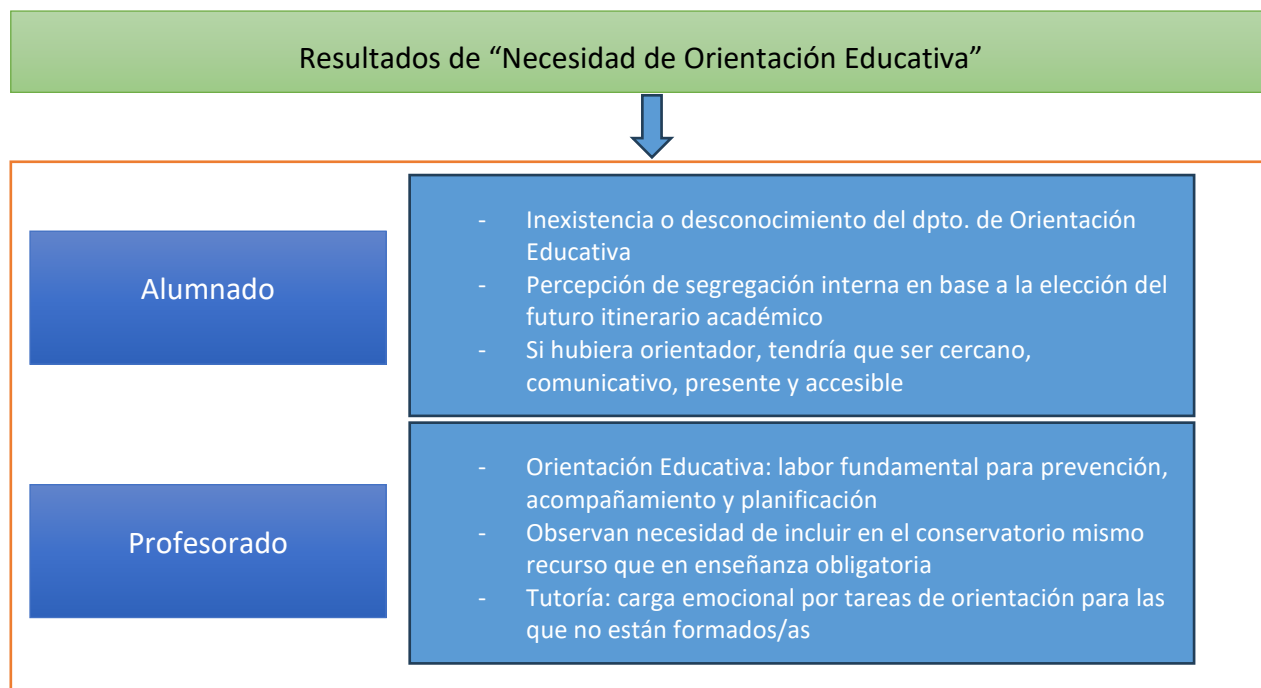
Si bien la normativa (Gobierno Vasco, 2021) recoge que el tutor/a debe orientar y coordinar el seguimiento del alumnado, la realidad observada se asemeja más a lo que Molina (2004) y Ayala (1998) describen como una visión parcial de la orientación, centrada solo en lo académico: salidas profesionales, pruebas de acceso, estudios superiores musicales, entre otras. La literatura coincide en este caso con aquello mencionado por el/la informante 5. Se espera que los/las tutores/as asuman funciones que trascienden la enseñanza del instrumento, durante el tiempo compartido con el alumnado, que habitualmente es una hora semanal. Por tanto, además de seguir la programación del currículo, deben adquirir la responsabilidad de realizar un seguimiento al alumnado, el cual no solo se dificulta por la falta de tiempo, sino por la falta de formación específica, según indica este/a informante. En su entrevista, junto con la del/de la informante 4, se menciona que a veces manejan información delicada que tienen que tratar con rigor, respeto y profesionalidad; y que en ocasiones no tienen a dónde acudir para hacer esto lo mejor posible sin ser profesionales de la Orientación Educativa. Una vez más, se mencionan las buenas intenciones y la buena fe del profesorado, si bien, según las palabras de los/las informantes, no es suficiente para abordar la diversidad del alumnado adolescente y su contexto.

El/la informante 4, profesor/a, también resalta la ausencia del departamento de Orientación, aunque figure como tal en los reglamentos. Si bien existe una persona que ha adquirido el rol de orientadora académica en su centro, una vez más se menciona la visión

limitada de la orientación en su versión más integral y holística. Además, cabe mencionar que esta persona es de reciente incorporación; es decir, el hecho de que haya adquirido este rol es muy reciente y no es una persona con formación específica en Orientación Educativa. Esto se corresponde con la falta de recursos previamente mencionada por el/la informante 5 y por el alumnado participante, y es que se observa un vacío que alguien debe cubrir, pero se cubre con los recursos que existen, incluso aunque no estén debidamente preparados, en lugar de incluir a una persona que esté especializada en esa necesidad concreta que afecta a todos los miembros de la comunidad educativa.

Los resultados muestran una alineación con la literatura existente, evidenciando una desconexión entre la normativa formal y la vivencia real del alumnado. La existencia de figuras como el tutor o el departamento de orientación (CPM Francisco Escudero, 2022) no garantiza una orientación educativa plena, como propone Molina (2004) o Forés i Miravalles (2012). Esta discrepancia subraya la necesidad urgente de una reformulación de los apoyos socioemocionales, vocacionales y psicoeducativos en los conservatorios, en línea con las demandas reales del alumnado.

**Figura 8** – Resultados de “Carencia institucional: necesidad de Orientación Educativa”



Fuente: elaboración propia

## 4.2. Discusión

Los resultados obtenidos en este trabajo muestran una desconexión entre las necesidades reales del alumnado de los conservatorios profesionales vascos y los recursos institucionales disponibles para atenderlas, particularmente en lo que respecta al bienestar integral del alumnado. A través de los testimonios del alumnado egresado y del profesorado, se constata que los conservatorios, pese a su carácter formativo integral en lo musical, carecen de mecanismos estructurados para acompañar al alumnado en su desarrollo global. Esta carencia pone de manifiesto la importancia de incluir una figura especializada en orientación educativa que actúe como nexo entre los agentes de la comunidad educativa.

Los factores de riesgo para el bienestar identificados —como la sobrecarga lectiva, la competitividad, la ansiedad escénica, la desigualdad en la atención educativa y la falta de información sobre salidas profesionales— coinciden con lo señalado por autores como Burin y Osorio (2017) y Martínez et al. (2005), quienes destacan el impacto negativo del entorno académico y social sobre el bienestar de estudiantes en contextos exigentes. Además, el hecho de que el apoyo emocional recibido por el alumnado provenga principalmente de compañeros o docentes de forma informal indica una falta de institucionalización de estos cuidados, lo que genera desigualdad en la experiencia educativa.

Uno de los resultados más llamativos es que el bienestar del alumnado depende en gran medida de la sensibilidad, disposición y formación individual del profesorado. Como muestran los testimonios de los/las informantes, las diferencias en el acompañamiento dependen más de las características personales del tutor o tutora que de protocolos institucionales claros, lo que señala un vacío en la atención educativa. Esta situación reproduce el modelo inicial de orientación descrito por Vital (1976) y Martínez (1980), que concebía la orientación como un acto puntual o como una responsabilidad añadida al rol docente, sin una estructura ni profesionalización adecuadas.

Por el contrario, tal como argumentan Ayala (1998) y Molina (2001), la orientación debería concebirse como un proceso continuo y relacional, en el que el acompañamiento no solo aborde decisiones académicas, sino también aspectos vocacionales, emocionales y personales. Desde esta perspectiva más holística, el papel del orientador/a es una figura clave

para acompañar al alumnado, no solo en su formación musical y potencialmente laboral, sino en su desarrollo físico, emocional y social. La falta de esta figura en los conservatorios refuerza un modelo de orientación reducido al ámbito académico, sin considerar la diversidad de las necesidades del alumnado, lo que es contrario a la evolución que ha tenido la Orientación Educativa como disciplina a lo largo del tiempo.

En esta línea, no solo supone un riesgo para el alumnado el hecho de que su bienestar dependa de la relación con el/la tutor/a, sino que también genera cierta sensación de inquietud o inseguridad para el profesorado el hecho de sentirse responsable de atender a necesidades físicas, sociales y emocionales sin contar con formación ni apoyo específico. La ausencia de herramientas o recursos genera, como se ha visto en los resultados, una sensación de arbitrariedad a la hora de recibir cuidados o atención. Dependiendo del tutor/a asignado, las medidas de atención y seguimiento varían, lo cual es una situación injusta en términos de inclusión y de educación equitativa y de calidad, como indica el ODS 4 (Organización de las Naciones Unidas, s.f). Esta desigualdad evidencia una falta de institucionalización de la orientación como parte estructural de la educación. A su vez, esto contradice a lo recogido en la literatura científica, acerca de lo importante que es tener una orientación presente a lo largo de todas las etapas educativas y centrada en el desarrollo integral del alumnado.

A pesar de que las normativas autonómicas incluyen la figura del tutor o tutora y asignan ciertas responsabilidades orientadoras, como recoge el Gobierno Vasco (2021), su aplicación práctica no se corresponde con la Orientación Educativa tal y como se concibe hoy. La confusión entre los términos de "orientación académica" y "orientación educativa" sigue vigente hoy en día, y radica en una atención limitada a aspectos curriculares, sin contemplar adecuadamente las dimensiones emocionales, personales y sociales. Por tanto, la orientación académica corresponde a una visión limitada de lo que debería ser el acompañamiento global del alumnado. Según Molina (2004) se aleja del ideal de una orientación integrada y coordinada con el profesorado, las familias y el alumnado.

Cabe destacar también el papel transformador de una figura orientadora con formación específica. Según los testimonios, esta figura debería no solo brindar apoyo académico y vocacional, sino también intervenir preventivamente en situaciones de estrés, desmotivación, conflictos interpersonales o dudas identitarias. Esta visión se alinea con el

enfoque preventivo y de desarrollo personal descrito por Tyler (1978) y con la necesidad de un acompañamiento afectivo en los procesos de aprendizaje, tal como apuntan Jares et al. (2002) y Forés i Miravalles (2012), quienes señalan que sin emoción no hay aprendizaje. Es especialmente relevante en el contexto de los conservatorios, donde la relación entre música y emociones es clave en la trayectoria formativa.

Por último, los resultados muestran una necesidad de cambio institucional. La implementación de departamentos de orientación visibles, accesibles y con funciones claramente definidas, tal como lo sugieren los propios participantes del estudio, permitiría estandarizar procesos de acompañamiento, evitar la injusticia en términos de atención a la diversidad, mejorar la comunicación entre profesorado, alumnado y familias y disminuir la carga emocional sobre el profesorado, que actualmente asume funciones para las que muchas veces no está preparado.

En síntesis, la discusión de los resultados refuerza la idea de que el bienestar del alumnado de música no puede desligarse de un acompañamiento educativo integral y profesionalizado. La orientación educativa, en este contexto, no debe ser considerada un lujo, sino una necesidad estructural básica para garantizar una educación musical íntegra, saludable e inclusiva. Incorporar una figura profesional especializada, con competencias en acompañamiento emocional, vocacional y social, es fundamental para avanzar hacia una concepción de la educación musical que no se limite a la excelencia técnica, sino que también promueva el bienestar y el desarrollo íntegro del alumnado.

## 5. Conclusiones

Este estudio ha permitido identificar una necesidad estructural relevante en los conservatorios profesionales del País Vasco: la incorporación de una figura especializada en Orientación Educativa que acompañe de forma integral al alumnado en su trayectoria formativa, incluyendo procesos de desarrollo personal, emocional, social y académico.

A partir del análisis cualitativo de los testimonios del alumnado y profesorado, se ha evidenciado que el modelo actual de acompañamiento, el cual se basa principalmente en la figura del tutor/a resulta insuficiente y dependiente de la voluntad y formación individual del profesorado.

Los resultados permiten afirmar que, en un contexto formativo tan exigente como el conservatorio, es imprescindible contar con un sistema de orientación educativa sistematizado y accesible. Esta figura no debería limitarse a ámbito académico (pruebas de acceso, becas, matrículas, salidas profesionales...), sino ser un agente activo de bienestar, capaz de intervenir ante situaciones donde éste se vea afectado. Tal y como se ha recogido en la revisión de la literatura, múltiples factores pueden reducir la percepción de bienestar en el alumnado, como pueden ser: ansiedad, desmotivación, conflictos interpersonales, autoexigencia, ansiedad escénica, etc. La orientación educativa, en este marco, no se plantea como un servicio complementario, sino como un pilar fundamental para el desarrollo integral del alumnado y del resto de agentes de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado y a las familias).

En coherencia con el objetivo general del estudio, se destaca la necesidad de incorporar la Orientación Educativa como parte estructural del sistema organizativo de los conservatorios. Dicha incorporación permitiría dar respuesta no solo a las necesidades del alumnado, sino también a las del profesorado, que actualmente asume tareas de acompañamiento sin la formación ni los recursos adecuados. Esta situación genera inseguridad, arbitrariedad en los procesos y una sobrecarga emocional innecesaria, tanto para docentes como para estudiantes.

En cuanto a los objetivos específicos, se ha podido, en relación con el primer objetivo específico, analizar la estructura y funcionamiento actual de los conservatorios vascos. Este objetivo se ha cumplido gracias a la triangulación de información entre la literatura, legislación

y normativas; alumnado y profesorado. En esta línea, se ha evidenciado una orientación principalmente académica y limitada.

Respecto al segundo objetivo específico, se ha podido describir el concepto de bienestar desde una perspectiva multidimensional que trasciende la mera ausencia de malestar y se vincula con aspectos emocionales, físicos, sociales y vocacionales. Esto se ha obtenido a través de una revisión exhaustiva del recorrido histórico de este concepto tan amplio, hasta finalmente haber seleccionado la definición más holística a efectos de este estudio.

En relación con el tercer objetivo específico, se ha conseguido identificar la carencia de una figura especializada en orientación educativa. Esto supone un factor que perpetúa la desigualdad en la atención al alumnado, especialmente en lo referido a la gestión emocional, la toma de decisiones académicas y el acompañamiento en momentos fundamentales del desarrollo personal. Este objetivo se ha cumplido gracias a las normativas de funcionamiento de los conservatorios, las cuales mencionan la Orientación Académica como un departamento en funcionamiento, si bien cumple una función dirigida exclusivamente a aspectos formativos del alumnado. También se ha podido observar esta carencia gracias a los resultados obtenidos, puesto que ninguno/a de los/las cinco informantes es conocedor de la existencia de esta figura; y en caso de que la haya, es de reciente incorporación, únicamente atiende a lo educativo o no está accesible para toda la comunidad educativa.

Por otro lado, se ha puesto de relieve que la experiencia educativa del alumnado se ve afectada por factores subjetivos, como la sensibilidad o disponibilidad del profesorado, lo que genera inequidad en la atención. La existencia de protocolos claros y un departamento de Orientación Educativa con un/a profesional debidamente preparado/a permitiría reducir esta variabilidad y garantizar un acompañamiento más equitativo y de calidad, de la misma manera que se ofrece en los centros educativos de enseñanza obligatoria.

En definitiva, este trabajo ha contribuido a visibilizar una dimensión poco explorada en la pedagogía musical: la necesidad de un acompañamiento integral que contemple la diversidad de experiencias, trayectorias y necesidades del alumnado. Lejos de entender la Orientación Educativa como una función auxiliar, este estudio propone plantear esta disciplina como un eje transversal de los procesos educativos en el conservatorio. De esta forma, se podría avanzar hacia entornos educativos más sostenibles, inclusivos y coherentes con una educación

Propuesta de inclusión de Orientación Educativa en Conservatorios Profesionales vascos para promover el bienestar del alumnado.

musical integral, como propone el ODS 4 en su compromiso con una educación de calidad para todas las personas.



## 6. Limitaciones y Prospectiva

A continuación, se presentan las principales limitaciones y dificultades derivadas de este trabajo, así como propuestas para su profundización en estudios posteriores.

Por todo lo analizado a lo largo del estudio, se constata la complejidad que supone operacionalizar y unificar conceptos tan vastos y multidimensionales como el bienestar y la Orientación Educativa. Esta dificultad conceptual se traduce en prácticas educativas dispares, como se observa en la manera en que los conservatorios profesionales de Euskadi abordan el acompañamiento y orientación del alumnado. Aunque la literatura y la normativa autonómica hacen alusión a la orientación, lo hacen desde una perspectiva meramente académica, sin considerar su dimensión más holística, que abarca el desarrollo integral del alumnado en su contexto emocional, social y personal.

Además, las normativas actuales no recogen la necesidad de establecer criterios comunes ni protocolos sistematizados entre figuras clave como los/las tutores/as. Esta ausencia genera desigualdad en la experiencia educativa del alumnado, cuya calidad de acompañamiento depende, en buena medida, del perfil, formación y sensibilidad del/de la tutor/a asignado/a. Esta variabilidad pone de relieve la necesidad de estandarizar procedimientos para resolver de forma adecuada y equitativa problemáticas comunes, independientemente de la especialidad instrumental o del profesorado implicado.

A nivel metodológico, una de las principales limitaciones de esta investigación es el tamaño reducido de la muestra. Si bien se optó por entrevistas en profundidad para captar la complejidad de cada vivencia, las experiencias subjetivas y multifactoriales de los/las participantes dificulta la generalización de los resultados. De cara a futuras investigaciones, se podría ampliar el número de informantes y seleccionar perfiles aún más variados, para poder detectar patrones comunes con mayor solidez y enriquecer el análisis desde diferentes perspectivas.

Asimismo, se ha encontrado una limitación significativa en cuanto a la disponibilidad de literatura científica específica sobre orientación educativa en el contexto concreto de los conservatorios profesionales de música. Esto obligó a recurrir a marcos teóricos y estudios procedentes de otros niveles educativos o contextos más generales, estableciendo paralelismos válidos, pero quizás limitados en ciertos sentidos. Esta carencia teórica refuerza

la necesidad de desarrollar investigaciones más específicas en el ámbito de la pedagogía musical, que aborden de forma sistemática el papel de la orientación educativa en contextos artísticos.

Otro aspecto que destacar es la ausencia de estudios longitudinales que analicen los efectos a medio y largo plazo de la falta de orientación educativa sobre el bienestar, la motivación y las trayectorias profesionales del alumnado egresado. Introducir el seguimiento de antiguos alumnos/as permitiría evaluar con mayor profundidad el impacto real del acompañamiento (o su carencia) durante la etapa formativa en los conservatorios.

Desde una perspectiva ética, debe señalarse que el bienestar del alumnado, especialmente en contextos tan exigentes como el musical, no puede ser tratado como un asunto puntual o secundario. La falta de estructuras estables de orientación puede derivar no solo en desigualdades educativas, sino también en situaciones vulnerables a nivel emocional o incluso abandono de los estudios. En este sentido, los centros educativos tienen una responsabilidad institucional y ética de garantizar el desarrollo pleno del alumnado más allá de lo estrictamente académico.

De cara a futuras líneas de investigación, se podrían diseñar estudios de forma que se introduzca la figura de Orientador/a Educativo/a a modo de piloto, para poder evaluar su eficacia en la mejora del bienestar, la inclusión y el rendimiento del alumnado. Dichos estudios piloto deberían contemplar funciones que trasciendan la parte académica, incluyendo el acompañamiento emocional, la prevención del malestar psicológico, la mediación de conflictos y la orientación vocacional desde una perspectiva holística.

Asimismo, sería pertinente valorar la posibilidad de diseñar programas de formación específica para el profesorado en competencias socioemocionales y estrategias de acompañamiento. Estas formaciones no solo beneficiarían al alumnado, sino que también contribuirían a disminuir la sobrecarga emocional del profesorado, que actualmente asume funciones para las que en muchos casos no está preparado ni respaldado por la institución.

Finalmente, se propone que investigaciones como esta puedan ser utilizadas como base para reevaluar las normativas educativas en el ámbito artístico, planteando la posibilidad de que las normativas autonómicas y estatales incorporen explícitamente la figura del Orientador/a Educativo/a en los conservatorios, no como un recurso complementario, sino

como un agente estructural imprescindible para garantizar una educación musical equitativa y de calidad.

**Figura 9 – Síntesis de Limitaciones y Prospectiva**



Fuente: elaboración propia

## Referencias bibliográficas

- Ayala, A. (1998). *La función del profesor como asesor*. Trillas.
- Burin, A. B., & Osorio, F. L. (2017). Music performance anxiety: A critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 44(5), 127–133. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000136>
- Campo, M., & Feal, M. (2007). *Enfermedades de los músicos* [Monografía en línea]. Prensa Latina.
- Conservatorio Profesional de Música Francisco Escudero. (2022, septiembre 28). *Reglamento de organización y funcionamiento (ROF)*. <https://conservatorioescudero.eus/wp-content/uploads/2024/03/ROF-AJA-Ultima-actualizacion-28-09-2022.pdf>
- Curcho, A. (1984). *La orientación educativa*. UNA.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3(8), 67.
- Forés i Miravalles, A. (2012). E-mociones. Sin emoción no hay educación. En *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 51–66). Espiral, Educación y Tecnología.
- Galvão, A. (2006). Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 169–174.
- García-Dantas, A., & Caracuel, J. C. (2011). Factores que influyen en el abandono en los conservatorios de danza. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 6, 79–97.
- García-Dantas, A., González, J., & González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 39–44.
- Gobierno de España. (2006, 3 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158–17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Gobierno de España. (2006, 22 de diciembre). *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 18, 2853–2900. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577>

- Gobierno Vasco. (s. f.). *Información general sobre música y danza*. Departamento de Educación. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/enseñanzas\\_element\\_prof\\_danza/es\\_def/adjuntos/informacion\\_general\\_musica\\_danza\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/enseñanzas_element_prof_danza/es_def/adjuntos/informacion_general_musica_danza_c.pdf)
- Gobierno Vasco. (2008, 13 de marzo). *Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas*. Boletín Oficial del País Vasco, 52, 1565–1579.
- Gobierno Vasco. (2021, junio 1). *Orden de 26 de abril de 2021, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación, promoción y permanencia del alumnado que cursa enseñanzas profesionales de música*. Boletín Oficial del País Vasco, 106, 2021/3125. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2021/06/2103125a.pdf>
- Gregory, T., Engelhardt, D., Lewkowicz, A., Luddy, S., Guhn, M., Gardermann, A, Schonert-Reichl, K, & Brinkman, S. (2019). Validity of the middle years development instrument for population monitoring of student wellbeing in Australian school children. *Child Indicators Research*, 12, 873-899. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9562-3>
- Hanin, Y. L. (1997). Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning model. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 29–72.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Keyes, C. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10. <http://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Losada-Puente, L., Mendi, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1).
- Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170–180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>
- Martínez, J. (1980). *El educador y su función orientadora*. Instituto Pontificio San Pío X.

- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 19–32). Taylor & Francis.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f.). *Contenido de enseñanzas profesionales de música*.  
<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/ensenanzas/artisticas/musica/ensenanzas-profesionales/contenido.html>
- Molina, D. (2001). *Material de apoyo instruccional. Curso orientación educativa*. Unellez.
- Molina, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Portí, E., Parrado, E., Cladellas, R., & Chamarro, A. (2021). Resultados de salud del estrés laboral en músicos apasionados [Tesis doctoral, Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS]. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Ramírez, A., Ley, M., Martín, L., Márquez, R., & Anido, F. (2022, marzo 13). La carrera que se empieza con ocho años y nadie termina: “Si no tienes vocación, no merece la pena”. *El Confidencial*. [https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-03-13/la-carrera-que-nadie-termina\\_3389324/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-03-13/la-carrera-que-nadie-termina_3389324/)
- Renshaw, T.L., Long, A.C.J., & Cook, C.R. (2014). Assessing adolescents’ positive psychological functioning at school: development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552.  
<http://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual review of psychology* (pp. 141–166). Annual Reviews.

- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1–28.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 26-31. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
- Tyler, L. (1978). *La función del orientador*. Trillas.
- Urruzola, M. V., Mate-Ormazábal, M., & Arriaga, C. (2024, marzo). Factores determinantes para el acceso a las enseñanzas superiores de música en Euskadi: La experiencia de jóvenes componentes de una banda de música. En *Educación y formación musical: Transformación social, empleabilidad y ODS* (pp. 147–164). Dykinson.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15–28.
- Vital, F. (1976). *Instructivo para la diferenciación de los campos de la orientación*. UCV.
- Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between male and female students' confidence, anxiety, and attitude toward learning jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 337–349.

Zhang, Y. (2016). Making students happy with wellbeing-oriented education: case study of a secondary school in China. *Asia-Pacific Education Research*, 25(3), 463-471.  
<http://doi.org/10.1007/s40299-016-0275-4>



## Anexo A. Entrevista realizada a los/las participantes: versión estudiante de música egresado

1. Teniendo en cuenta que entendemos que el “bienestar” recoge todos los ámbitos de una vida sana y satisfactoria, incluyendo aspectos psicológicos, físicos y otros ámbitos, ¿cómo valoras tu experiencia como estudiante de música en términos de bienestar?
2. ¿Cuáles fueron las principales circunstancias que pusieron en riesgo dicho bienestar durante tu trayectoria formativa?
3. ¿Qué herramientas tuviste a disposición para poder enfrentarte a esas circunstancias?
4. ¿Cómo era tu relación con el profesorado del centro?
5. ¿Cómo era tu relación con tu tutor/a?
6. ¿En qué medida consideras que tu tutor/a te hacía un seguimiento individualizado preocupándose por tu bienestar y atendía a tus necesidades académicas y no académicas?
7. ¿Qué figuras referentes consideras que te acompañaron a lo largo de tu trayectoria formativa?
8. ¿Qué aspectos crees que faltaron durante tus estudios, en términos de acompañamiento y guía?
9. ¿Qué características debería tener un orientador/a educativo/a para cubrir ese potencial vacío en el acompañamiento del alumnado?
10. ¿Cómo crees que se podría mejorar el departamento de orientación que actualmente existe en tu centro?

## Anexo B. Entrevista realizada a los/las participantes: versión profesorado

1. Teniendo en cuenta que entendemos el “bienestar” como un estado integral que abarca aspectos psicológicos, físicos y otros aspectos, ¿cómo percibes el nivel de bienestar general del alumnado en tu conservatorio?
2. Desde tu experiencia, ¿cuáles son las principales circunstancias que pueden poner en riesgo el bienestar del alumnado durante su trayectoria formativa en música?
3. ¿Qué estrategias o herramientas utilizas como docente para favorecer el bienestar del alumnado?
4. ¿Cómo describirías la calidad de la relación que el alumnado mantiene con el profesorado en tu centro?
5. En tu opinión, ¿qué papel juega la tutoría en el acompañamiento del alumnado?
6. ¿En qué medida consideras que el seguimiento del alumnado desde la tutoría se orienta realmente a su bienestar integral?
7. ¿Qué figuras referentes consideras que son especialmente significativas para el alumnado en su bienestar durante sus estudios de música?
8. Desde tu punto de vista, ¿qué carencias existen actualmente en términos de acompañamiento, guía u orientación para el alumnado?
9. ¿Qué cualidades y funciones debería reunir un/a orientador/a educativo/a para contribuir eficazmente al bienestar del alumnado en tu conservatorio?
10. ¿Qué propuestas harías para mejorar el departamento de orientación o los sistemas de acompañamiento del alumnado en tu centro?

## Anexo C. Transcripción de la entrevista del informante 1

1. La valoro bien, agradable y satisfactoria. En lo físico no he tenido problemas, por lo menos a día de hoy, no sé si en el futuro me repercutirá. En lo psicológico, cuando era pequeño/a, pero creo que fue a causa, precisamente, de ser pequeño/a. Lo típico.
2. En caso de algún momento haber sufrido estrés o algo parecido por el carácter académico exigente que tiene la trayectoria musical, las principales circunstancias habrían sido la presión por lograr buenos resultados, buena música en cuanto al instrumento y logros académicos en las asignaturas más teóricas, como historia, armonía, etc. Esas han sido las principales circunstancias que podrían haber puesto en riesgo ese bienestar.
3. En cuanto a las herramientas, más que el apoyo familiar o de ciertos compañeros/as, no ha habido un apoyo aparte de ese. Bueno, el profesorado en sí también, pero al final el profesorado es quien de alguna manera ejerce esa presión, por lo que no puede ser la herramienta o la solución. Aparte de eso, no he tenido más apoyo.
4. Mi relación con el profesorado en general ha sido buena. Ha habido ciertos profesores con los que me he llevado peor, o más que llevar, que yo no los tragaba tanto, y otros con los que me he llevado muy bien y me han inspirado tanto musicalmente como personalmente. En cuanto a los malos profesores, bueno, era saber gestionarlo, no darle mayor importancia. Tiene gran importancia, pero que no lleguen a afectarte comentarios que puedan hacer. O en ciertas clases, que ese día estás mal y no estás bien tocando, porque hay ciertos días en los que no tocas bien, es difícil tirar para adelante con la clase sabiendo que el profesor/a te está echando la bronca o intentando corregirte y no eres capaz de lograr esa corrección. Por lo general yo siempre he sido muy “peleas” y a veces he discutido consejos o críticas que me han llegado a hacer, que igual podía llevar a un conflicto, pero nada grave.
5. Relación con mi tutora, no era una buena relación propiamente dicha de tutora. Era mi profesora de instrumento, ejercía como tal, pero no en el plano de tutor. Dudas que pudiera tener, sobre todo más administrativas, como por ejemplo “cómo gestionar un trámite u otro”, que era lo que más buscaba en mi tutora, no era capaz de resolverlo. Me redirigía a secretaría. Cosa que también puedo entender, igual era algo que no sabía, pero era algo que yo buscaba en ella y no lo recibí. Y si hablamos de un apoyo

más "emocional", tampoco lo recibía por su parte, aunque es verdad que en ese sentido yo tampoco lo he solicitado. Incluso había una cierta dejadez por su parte como profesora en general, que a mí me daba un poco de rabia. Pero bueno, tampoco me afectó sobremanera.

6. En cuanto a seguimiento individual que pudiera hacer mi tutora, no se preocupaba más de lo normal. Si bien podía haber un "¿qué tal?" al inicio de la clase, no era un "¿qué tal con la asignatura?, ¿qué tal la evaluación?, ¿cómo lo llevas?, ¿estás pudiendo sacarlo adelante?..." No había un apoyo en ese sentido. Así que atendía mis necesidades académicas de cierta manera porque era mi profesora, me ponía ella el repertorio y me daba soluciones a ciertos problemas técnicos, pero tampoco ha sido la que más me ha solucionado. Y en lo no académico, no me ha solucionado nada prácticamente, de las cosas que le he solicitado. Aunque yo no pidiera tanto apoyo, igual sí que podría haber esperado cierta preocupación por su parte.
7. Mis figuras referentes fueron ciertos compañeros/as, no solo por su mayor nivel técnico o académico del instrumento, sino porque eran buenas personas, gente con la que lo pasaba bien, con la que podía compartir experiencias y preocupaciones, porque estaban en una situación similar a la mía, que eso siempre facilita. En cuanto a docentes también ha habido referentes que me han apoyado, me han dirigido en mi trayectoria. También se caracterizaban por ser buenas personas, atentas, que es algo que yo buscaba en un profesor.
8. Sobre aspectos que faltaban en mis estudios, es verdad que yo en lo académico, por suerte, he ido bien. He tenido un nivel notable. No es que fuera autónomo/a, pero sí que era capaz de llevar adelante las cosas sin una asistencia constante. Sí que me habría faltado en ciertas asignaturas una enseñanza mejor. Más dedicada, más especializada o más individualizada. Pero tampoco he llegado a sentir que me faltara nada en concreto. También porque para mí todo fue un descubrimiento, viniendo de una escuela de música muy familiar. En el conservatorio todo era nuevo para mí. Se perdió esa sensación más hogareña y se sustituyó por un ambiente más competitivo. Pero bueno, no es algo que me afectara enormemente. Por eso tampoco he echado en falta asistencia para esos temas en sí.
9. Un orientador educativo debería saber cuál es la situación del alumnado respecto a lo académico porque hay muchas preocupaciones que derivan de ello y para saber

gestionarlo hay que saber de dónde vienen, pero también en aspectos más sociales, de un plano más general. Por ejemplo, conflictos que se puedan generar con profesores, o conflictos entre compañeros. Ahí sí que es más dado que en el ámbito musical haya más problemas por una competitividad inherente al mundo de la enseñanza musical de más alto nivel. Pero debería saber preocuparse del alumnado sabiendo lo que hay. Sabiendo lo que es un conservatorio, sabiendo lo que exige el estudio de un instrumento, de la carga lectiva que conlleva, de ensayos tanto en casa como fuera, de las preocupaciones que puedan surgir de ello. Y también orientación académica, claro. ¿Qué es lo que se puede conseguir con lo que estás estudiando? Porque todos/as tenemos más o menos claro que puedes seguir dedicándote a la música profesionalmente haciendo la carrera en un centro superior, pero ¿qué hay más allá? O con lo que yo he conseguido con este grado medio en un conservatorio, ¿qué es lo que puedo llegar a ejercer? Porque siempre está esa duda de: ¿puedo ser profesor/a? ¿Puedo opositar para ciertos centros como escuelas de música? ¿Para poder ejercer necesito sí o sí el superior? O sin dedicarnos al ámbito académico: ¿me sirve esto para ser intérprete? ¿para entrar en una orquesta? ¿podría vivir de ello o siempre necesito el Superior? Es algo que más o menos se palpa en el ambiente y se sabe, pero habría estado bien una respuesta con conocimiento de causa, una orientación más parecida a la que hay en los institutos.

10. Que yo sepa, en el conservatorio no existe un departamento de orientación, y si existe, no es de conocimiento general o al menos yo no lo conozco. No conozco ninguna figura orientadora en el conservatorio y lo más parecido podría haber sido el tutor, pero en mi caso no llegó a serlo, por lo que se podría mejorar en todo. En el sentido de crearlo, crear esa figura y ponerla a disposición del alumnado. Podría ayudar en muchos aspectos. Podría resolver conflictos que se generan en el día a día, y también ofrecer una asistencia, un apoyo y una orientación académica.

## Anexo D. Transcripción de la entrevista del informante 2

1. Yo creo que cuando empecé el Profesional, los primeros tres o cuatro años el bienestar fue completo. Estaba más motivado/a, la carga de trabajo no era tan grande... Veía que estaba en un nivel adecuado o incluso mayor de lo que se suponía que tenía que tener en ese momento. A partir de cuarto, como ya había más horas y más carga, me fui quedando más atrás y ahí fue cuando me empezó a afectar más. El conservatorio pasó a considerarse una mayor fuente de estrés y agobio.
2. Más que nada, se podía poner en riesgo mi bienestar psicológico. Porque a nivel físico no he tenido muchos problemas, como tendinitis y así. Una vez sí que me obsesioné mucho con tocar y me hice daño en los dedos, me los machaqué mucho. Más a nivel psicológico, en 5º y 6º había mucha diferencia entre la gente que quería ir a superior y la gente que queríamos seguir otros caminos: o bien quedarnos con el Profesional, o bien hacer otras carreras. Entonces considero que había una especie de jerarquía en estatus, había ciudadanos de segunda clase. Eso se notaba mucho, porque para mí igual había asignaturas que me interesaban mucho teóricamente, y tenía interés en aprender; pero se daba por hecho que yo como alumno/a merecía menos dedicación de la asignatura y del profesorado porque no iba a hacer grado superior, entonces ¿qué más da?. Eso me hacía sentir que no merecía la pena que yo estuviera allí. Todo giraba alrededor de las personas que iban al superior y el resto estábamos pasando el rato. Yo diría que la división entre el alumnado podía poner en riesgo mi bienestar psicológico.
3. No tuve herramientas para estas circunstancias o para lidiar con ese problema de sentirme menos que la gente. Yo no me sentía tan bueno/a como otras personas, y los demás reforzaban eso. Todo se rige en base a quién es mejor, hasta en la orquesta te colocan en base a cómo tocas. Sí que es verdad que en orquesta, en últimos años, intentaron hacer una aproximación más equitativa, y en las parejas de atriles, la parte de fuera era la gente más veterana. Me tocó ser cabeza de sección por veteranía, y esos dos últimos años intentaron introducir esas medidas más equitativas. En base a la experiencia, y no al nivel. Eso estuvo bien, pero en general herramientas no tuve. Como mucho, mi muy buena relación con mi profesora. Convertía el ambiente en algo

mucho menos restrictivo y basado en méritos. Me hacía sentir mejor respecto a mí mismo/a como intérprete. A nivel institucional, ninguna.

4. Siempre he tenido buena relación con el profesorado porque fui buen/a alumno/a y no daba problemas. Yo entré en el profesional directamente. No venía del elemental. Desde el principio notaba que también había jerarquías entre la gente que venía del elemental y la gente que había superado la prueba de acceso. Siento que se daban por hecho muchas cosas. Yo no conocía los nombres de las personas más ilustres, no conocía la logística... me faltaba historia con la gente del centro y eso se notó hasta el final. Me sentía como "persona de fuera". Había "categorías". En general, los profesores que me tocaron, bien. En instrumento complementario cambié mucho de profesor/a pero recuerdo tener mala experiencia con el instrumento y mala relación con una profesora. Parecía que yo tenía que ir ya al conservatorio aprendido/a. Había hecho algo por mi cuenta, pero no tenía experiencia y se daba por hecho que sabría más. Quitando eso, que creo que no aprendí nada y quería que pasara cuanto antes... con los demás, bien.
5. Mi relación con mi tutora fue genial. Tuve mucha suerte. Venía de una mala experiencia en la escuela de música donde empecé. No me motivaba a seguir aprendiendo mi instrumento. Y cuando me cambié al conservatorio me pareció muy buena persona, buena en sus métodos de enseñanza, no era machacona, era paciente... No era de esas profesoras que te hunde. Era exigente en algunas cosas pero en la medida adecuada. Me enseñaba bien la técnica, también había trato cercano. Ella atendía a las necesidades que mi enseñanza requería. Yo estaba en una situación en la que no iba a hacer superior. No por falta de interés, sino porque también tenía otros intereses académicos y no podía dedicarle el mismo tiempo. Y con ella muy bien, tenía eso en mente y me exigía el máximo que yo podía dar con mis circunstancias.
6. Mi tutora me hacía seguimiento individualizado, buena profesora, buena persona, se preocupaba por mi bienestar, muy considerada, se preocupaba por mis preocupaciones externas al conservatorio. No me hacía sentir que tenía que dedicarle más tiempo a la música. Atendía a muchos aspectos con el peso que merecían.
7. Dentro del centro, sería mi profesora de instrumento. Tenía una relación cercana también con mi profesor de repertorio. Aparte, nunca he tenido otras figuras

referentes que me acompañaran durante toda mi carrera o que se preocuparan por cómo me había ido.

8. Creo que un apartado importante que todo el mundo sabía pero porque se daba por hecho, pero sin que nadie lo explicara, eran las opciones profesionales. Nadie lo explicaba pero tú tenías que saberlo. “Si vas a hacer superior, tienes que hacer esto” . todo eso es un mundo que nadie me explicó. En términos de orientación académica, no hubo. Se daba por hecho. Igual era porque cada uno recibía esa información por parte de sus tutores, pero nunca he visto formación general al respecto. Cuando hay que elegir asignaturas en los cursos finales, hay una norma no escrita; si no vas a hacer superior, se da por hecho que no vas a elegir asignaturas consideradas más difíciles, como Fundamentos de Composición. En ese momento, yo habría valorado tener información sobre lo que venía después. Para mí el conservatorio era un sitio al que la gente iba por hobby, pero teniendo en cuenta que es un centro del que salen músicos profesionales y van a hacer estudios superiores... habría esperado más en ese sentido.
9. Una persona que sea capaz de explicarnos la trayectoria general esperada de unos estudios musicales, lo que supone acabar los estudios medios, seguir a superior, qué tipos de carreras hay... Un poco de orientación académica y salidas profesionales, por una parte. Y por otra parte, en lo personal, que no fuera elitista y no discriminara entre la gente que simplemente quiere continuar con los estudios del momento de la mejor manera posible, que sea cercana, que no intente basarse en un mismo modelo para usarlo con todos los alumnos, que tenga en cuenta la diversidad y las características individuales de las personas, que pueda ayudarnos con los problemas que vamos teniendo, que sea intermediaria entre el alumnado y el profesorado u otro personal del conservatorio, etc.
10. No sabría decirlo, porque no soy consciente de que hubiera un departamento de orientación en mi centro. Nadie me dijo que hubiera alguien para ello, no sé si los demás lo sabían también. No conocía el organigrama, quién se encargaba de qué... Es importante conocer los departamentos del conservatorios. Donde más separación hay en cuanto a privilegios, es en el departamento de secretaría, por ejemplo. A la gente que iba a superior se le hacían los trámites antes, mientras que las personas que nos quedamos en el profesional no teníamos preferencia. En cuanto al equipo de orientación, no sé mejorarlo porque no sé si existe y no sé cómo funciona.



## Anexo E. Transcripción de la entrevista del informante 3

1. En cuanto a mi experiencia como estudiante de música, mi valoración de mi bienestar es bastante mejorable, si bien es verdad que hubo cambios a lo largo de los años que estudié en el conservatorio. Sin embargo creo que todavía estamos muy lejos de conseguir que se aborde el bienestar en todos los ámbitos y de una forma mucho más eficiente. Por ejemplo, en cuanto a aspectos psicológicos, creo que nunca hubo una figura específica en el conservatorio que se encargara de gestionar, por ejemplo, la ansiedad de los alumnos, la gestión de su tiempo, las salidas profesionales a futuro, etc. Esos aspectos habrían ayudado mucho en mi bienestar. Respecto al ámbito físico también podrían haberse implementado más mejoras. Ahora que soy mayor me doy más cuenta de la importancia de cuidar el físico y la postura al tocar, algo que no abordé durante mis años de estudiante. Respecto a otros aspectos, en mi conservatorio, son importantes los espacios en los que se trabaja, algo que también influye en el bienestar psicológico. Por ejemplo, las aulas se empezaron a insonorizar mejor cuando yo ya estaba acabando mis estudios, y eso afectaba a mi concentración. El espacio influye mucho en cómo percibimos los estudiantes la experiencia, hasta el color de las paredes influye.
2. No es tanto que se pusiera mi bienestar en riesgo, sino que no se estaba abordando. Creo que el problema ha sido de falta de soporte, herramientas y personal que se encargara específicamente del bienestar del alumnado. Al final, cada alumno/a cuenta con unas circunstancias. Cada alumno era tutorando de su profesor/a de instrumento, y cada uno tocaba un instrumento diferente, por lo tanto, las personas guía eran distintas para cada uno de nosotros/as. No había una figura común de referencia. Si no había un protocolo de actuación unificado, es posible que cada tutor abordara las circunstancias de su alumnado de forma distinta. Es importante que haya cierta estandarización en todos estos procesos.
3. En los últimos años hubo alguna charla, organizada por el AMPA, sobre higiene postural, bienestar físico, etc. Hubo una charla de salidas profesionales a la que asistí una vez que había terminado ya mi trayectoria, algo que me habría gustado que hubiera mientras yo estudiaba. Poco más. En mi caso, mi tutora era una persona bastante cercana, que se preocupaba por mí e intentaba ayudarme en lo que

necesitara; tanto en los estudios como personalmente. Tuve un apoyo bastante grande por su parte, y por supuesto, tuve a mis compañeros/as; éramos como una familia e intentábamos ayudarnos en lo que podíamos.

4. Mi relación con el profesorado siempre fue buena, tenían predisposición a ayudarme siempre que necesitaba algo, como cambios de horario, tiempo extra, etc. Incluso profesores de otras asignaturas me ayudaron en ciertos momentos de mis estudios. De hecho, una circunstancia que marcó mi trayectoria fue que justamente el año en el que yo tenía que hacer la prueba de acceso al grado profesional, mi tutor falleció. En ese momento, todos los profesores/as se volcaron bastante conmigo para preparar la prueba y ayudarme en lo posible. Sin embargo, recalco que habría sido importante tener una figura que hubiese tenido un protocolo o una manera de actuar que fuese común, en lugar de que cada profesor/a me ayudara a su manera. Eran muchas personas a la vez abordando el problema de formas diferentes. Habría estado bien que hubiera una persona cuya función fuera guiarnos. Destaco, por tanto, la actitud proactiva que tuvieron conmigo, aunque no puedo asegurar que tuvieran la misma proactividad con otros/as estudiantes.
5. La relación con mi tutora era muy buena, bastante cercana. Nos intentábamos ayudar mutuamente. Era una relación y una comunicación bidireccional. También, si veía que en alguna clase necesitaba tiempo o espacio, o no estaba en mi mejor momento en cuanto a estrés o a agobio se refiere, hacía lo posible por cambiarme las horas, podíamos hablar sobre ello o adaptarnos.
6. En general, todo lo que tengo para decir de mi tutora es muy bueno. Durante los últimos años, en los que coincidían los últimos cursos del conservatorio con los del instituto, mi tutora era plenamente consciente y por eso también intentaba ayudarme. Creo que esto lo hacía de forma general con todos sus alumnos/as, lo cual es de valorar.
7. Mis referentes serían mis compañeros/as de clase, que fueron prácticamente los mismos durante los 10 años de Elemental y Profesional. Tanto académica como emocionalmente fueron un apoyo muy importante, me animaron a seguir con mis estudios, me motivaron para sacarlos adelante con muy buenas notas y destacaría a mis compañeros por eso. La profesora que tuvimos de Análisis Musical fue más cercana

que otros profesores/as y se implicaba mucho. Además, me apoyó en todos mis proyectos. Como he dicho antes, también destacaría a mi tutora.

8. Como he dicho previamente, faltaba una unificación o estandarización de determinados procesos o ayudas que podían existir pero que no se detectaban por ser muchos, diversos y quizás privados entre tutores y alumnos/as.
9. Siendo yo ahora parte del departamento de orientación de un colegio, me doy cuenta de que una de las figuras más importantes de los centros sin duda es esta, y creo que una figura así sería imprescindible en los conservatorios de música, tanto académicamente como en el ámbito personal y emocional. También tienen una gran labor respecto a la inserción laboral y en el trato con las familias. Por ejemplo, mis padres no tuvieron apenas contacto con el centro salvo con mi tutora. Creo que es muy importante trabajar de forma conjunta entre los agentes de la comunidad educativa para que el desarrollo del alumnado sea el mejor. Una figura de orientación en un conservatorio habría sido una pieza muy clave para estandarizar ciertos procesos, para tener una figura referente común, que sepas que puedes acudir a ella y para qué puedes hacerlo, etc.
10. Que yo sepa, en mi centro no existe un departamento de orientación; y si existe, ya por esa parte tienen mucho que mejorar porque yo no soy consciente de que exista. Yo empezaría por poner a una persona o a un equipo que esté presente, que se sepa quiénes son para qué están disponibles, en qué horario, en qué aula... Lo primero a mejorar, para mí sería la presencia.

## Anexo F. Transcripción de la entrevista del informante 4

1. Teniendo en cuenta que el bienestar es lo principal y lo prioritario en un alumno, creo que sin él no se puede trabajar, ni estudiar, ni relacionarse bien con los compañeros; en lo que respecta a mi núcleo cercano de alumnado, observo, por un lado, una situación de tensión y agobio. También de “quiero pero no puedo llegar”, algo que ocasiona un malestar bastante grande y silencioso, parece que los alumnos/as “no pueden llegar a lo que se les exige o a lo que se exigen ellos/as mismos/as. Por otro lado, a veces eso queda compensado por el buen ambiente que hay entre los/las propios/as alumnos/as. No observo rivalidades muy grandes ni serias, no veo una competencia fea. La frustración que puede generar el sentir que no llegas, se ve compensada por esas interacciones amables entre compañeros/as.
2. A veces no solo depende de factores estrictamente académicos. Estamos observando situaciones delicadas, por ejemplo relacionadas con una separación familiar. Hay situaciones en las que hay un desequilibrio. Puede ser que la vivencia que tienen de sus estudios generales, en su colegio, ocasiona a veces muchísima tensión que extrapolan a todos los contextos. A veces no sienten que sean debidamente tratados y apreciados por el profesorado. Creo que la circunstancia familiar es importantísima, y también destacaría el contexto social. Están siendo tiempos difíciles, donde se precia más la cantidad que la calidad, y el hacer por hacer. Y en el caso de la atención a la diversidad, hay personas que necesitan otro ritmo, otra atención, otro trato... y no todo el mundo lleva bien el ritmo que llevamos como sociedad.
3. Lo primero, diré que les quiero. Les quiero a todos, en su diferencia. Hay vínculos diferentes con cada uno, pero con todos siento que hay una relación de dos personas que están con ilusión haciendo algo. El hecho de que estudien más o menos no influye nunca, en mi caso, en mi vínculo de confianza, respeto y cariño con ellos. Y no debería influir en el caso de otros/as profesores/as. Hay que tener máximo respeto y máxima confianza en ellos, y a partir de ahí ya vendrá todo lo demás. Otra cosa que puedo aportar es que me gusta muchísimo lo que hago, y creo que se lo transmito.
4. Lo primero que tengo que decir es que las relaciones son siempre bidireccionales y recíprocas. El alumno no solo bebe del profesor, sino que de alguna forma lo refleja como un espejo. Creo que la relación actualmente es mala. A veces vemos cómo nos

referimos a los alumnos/as en las evaluaciones, o en las clases. No podemos abordar la enseñanza desde el prejuicio y la expectativa negativa, porque eso nos predispone de una manera determinada. Esa mala relación no se puede disimular. A veces el profesorado está desganado y eso se lo pegamos a los alumnos/as. En mi caso, me gusta mucho mi trabajo, y hago lo posible por salir de ahí. Creo que ahí deberíamos estar todos.

5. La tutoría es fundamental, siempre y cuando sea una tutoría real. Que no quede en el mero papel o en la palabra. Yo soy tutor/a, y los alumnos/as, nos transmiten información más allá de lo puramente académico, información delicada que tenemos que saber abordar y trabajar. La tutoría es lo mejor de mi trabajo. Ahora mismo no tenemos orientador y lo necesitamos. No sé de qué manera, pero lo necesitamos mucho. Hay una persona que ha adquirido de alguna manera este rol, pero es algo estrictamente académico: convalidaciones de bachiller, salidas, pruebas de acceso, etc. Eso es solo una pequeña parte de lo que yo considero que debería ser la orientación educativa. Obviamente necesitamos recursos, formación y herramientas. No podemos pensar que el conservatorio es un islote que flota fuera del resto de la sociedad. Lo que sucede fuera, está aquí dentro también. Y tenemos que poder escuchar, acompañar y ayudar, porque aquí hay muchísima diversidad.
6. No creo que hoy en día los tutores estemos preparados para atender al alumno en su globalidad. Podemos tener intencionalidad, o deseo, de poder ayudar a nuestros alumnos, pero ahora mismo no estamos listos. Hace falta una formación más exhaustiva y más definida. La buena voluntad está muy bien, pero hace falta formarse.
7. No sé si son, pero deberían ser los tutores en general. Con un buen vínculo con el profesor principal que les acompaña, esa referencia es fundamental. Durante el grado profesional, no solo el tutor cuenta. También se abren al grupo, y los profesores/as de asignaturas grupales también tienen mucho peso.
8. La carencia, salvando la buena intención del profesorado, es grande. No es una ayuda formalizada ni estructurada, es totalmente espontánea. Si estuviera estandarizado el acompañamiento, abarcaría mucho más de lo que lo hace ahora, sin duda.
9. Tendría que ser una persona a la que le apasione su trabajo. Tendría que tener la formación adecuada, y una serie de cualidades: ser capaz de generar confianza, de generar un buen clima, tener una escucha activa, gran capacidad de comunicación

verbal y no verbal... Que tenga las herramientas de gestión del conflicto, la capacidad de intervención eficaz. Que sepa tratar temas de índole delicado. Que tenga empatía y que no genere juicio. Que el alumno que acuda al orientador no se sienta juzgado, que se cree un buen rapport. Tiene que ser una persona muy específica que reúna muchas cualidades maravillosas a priori. Y luego ya le unes el conocimiento y ya sería ideal.

10. Lo primero, que exista un departamento. Y segundo, que fuera un departamento abierto y accesible. Que tuviera una figura de referencia, un orientador, pero que esté ahí para ayudar a la comunidad educativa, también para el profesorado o para las familias. Que sea capaz de acoger a todos los agentes de la comunidad educativa y que tuviera alcance, como unas raíces que poco a poco se extiende a todos los rincones del centro, impregnándose de ese sentir conjunto de ese departamento, de ese bienestar.

## Anexo G. Transcripción de la entrevista del informante 4

1. Creo que el bienestar general es un concepto muy amplio. Veo más problemas emocionales y sociales que problemas físicos, aunque también creo que los/las profesores/as de instrumento estamos más preparados para prevenir posibles lesiones físicas derivados de la interpretación, que para abordar todas las dificultades y problemas que pueden tener los/las estudiantes. En general, observo mucho estrés y agobio por llegar a todo, puesto que habitualmente el alumnado del centro viene porque quiere, y tiene ese afán de conseguir estudiar ambas cosas, sus estudios habituales y música. Pero cuanto más mayores son, más bola se les hace y eso empieza a generar problemas que ellos/as no saben resolver y nosotros/as, aunque lo hagamos lo mejor posible, tampoco.
2. Como decía la principal circunstancia creo que es la exigencia, el tiempo y el esfuerzo que requiere llevar adelante estos estudios. Por otra parte están todas las circunstancias ajenas al centro, como pueden ser aspectos familiares o relacionales, que a los/las adolescentes les afecta más que a las personas adultas. Yo creo que tengo muy buena relación con todos/as mis alumnos/as, pero por supuesto, una relación negativa con el profesorado puede afectar mucho a la trayectoria de los/las estudiantes. Toda esta mezcla de circunstancias muchas veces hace que los/las alumnos/as se encierren en sí mismos/as, que intenten pasar el bache lo mejor que puedan, pero eso no es solucionar el problema. Y no es su culpa, es responsabilidad de quienes deberíamos verlo y poder abordarlo.
3. Yo, insisto, no estoy formado/a para poder atender al alumnado tal y como se espera de los/las tutores/as. Por supuesto que pongo todo de mi parte, mi sensibilidad, mi buena intención, pero no es suficiente cuando se trata con niños/as en esa situación de vulnerabilidad. Y creo que el profesorado debe hacer un ejercicio de humildad y darse cuenta de lo que le falta, a nivel formativo, y lo que debería estar haciendo otra persona que sí esté formada para ello. Por mi parte, trato de interesarme por cómo están, no soy especialmente duro/a si no estudian de una semana para la siguiente, intento darles pautas o estrategias para que el estudio sea eficiente y no demasiado largo, les ofrezco que vengan a hablar conmigo si lo necesitan, etc. Pero vamos, que si llegado el caso, un/a alumno/a viniera con un problema serio y me lo contara, tampoco

sabría bien cómo actuar con esa información. Por eso digo que con la buena voluntad no sirve.

4. En el círculo en el que yo me muevo, la relación es bastante buena, y como mínimo, es cordial y respetuosa. Yo tengo una relación bastante cercana con el alumnado de mi tutoría. Pero a lo mejor depende de mi carácter y del suyo... no tengo claro qué he hecho para conseguir tan buenas relaciones.
5. El papel de la tutoría es fundamental, porque creo que este alumnado debe tener referentes a los que acudir, y quién mejor que la persona que se encarga de la formación de su instrumento principal. Sin embargo, creo que podríamos formarnos más en atención a la diversidad o en general, en atención a los adolescentes, para cuando cuenten con nosotros/as para cosas que trasciendan el estudio del instrumento. Creo que el tutor tiene que ser el referente principal, pero si pasa algo, el tutor también necesita a quién acudir para actuar de la mejor manera. Y ahí es donde está el vacío. Yo no sé a donde quién puedo ir a contar un problema que haya tenido con un/a alumno/a, por ejemplo. Se me presupone capaz de resolver muchas cosas por mi cuenta, por el hecho de ser "tutor/a". Pero para ser tutor/a no he hecho nada especial, sencillamente enseño un instrumento.
6. Diría que integral no. Pero sencillamente porque no somos capaces de atender a tantas esferas mientras enseñamos el instrumento siguiendo la programación que nos piden, dando una hora de clase semanal.
7. Diría que el profesorado, las familias y los/las compañeros; aunque estos/as últimos/as no siempre suponen un apoyo, sino una fuente de estrés. Me explico. Las relaciones con los/las compañeros/as es fundamental con la edad que tienen. Pero algunas personas entran en la rueda de la competitividad, que sigue existiendo en este tipo de enseñanzas, y la competitividad no favorece nada la amistad, ni la sensación de sentirse seguro/a estando con los/las compañeros/as. Así que, aunque me encantaría que el compañerismo fuera la principal fuente de bienestar, a veces no lo es, y eso también hay que remarcarlo.
8. Ya he comentado antes que, en primer lugar, se nos pone la responsabilidad de atender una serie de cuestiones para las que no estamos preparados/as como profesores/as de un instrumento. Por otro lado, esta formación debería ser para todo el profesorado, en caso de que se diera, porque no solo los tutores/as tenemos que



ver los problemas del alumnado, sino que todas las personas que pasan tiempo con ellos tienen que poder identificar dificultades. Y lo más importante: no hay un orientador/a a quien se pueda recurrir, ya no solo como alumno/a, sino como docente. Creo que lo principal es que una figura formada en orientación y que únicamente se dedique a ello, formara parte del personal del conservatorio.

9. Debería tener su jornada completa dedicada a la orientación educativa, al igual que en los institutos. El alumnado que viene al conservatorio por las tardes es el mismo que por las mañanas va al instituto, y es absurdo que siendo educación secundaria, no nos concedan esos recursos “porque no es enseñanza reglada”. Primero, que haya una persona. Segundo, que tenga todas las habilidades comunicativas, de escucha, de gestión de la información, que tiene que tener. Que esté disponible para los miembros de toda la comunidad educativa. Que todo el mundo sepa que está ahí, y a dónde hay que ir para que le atiendan. Que guarde la confidencialidad, que conozca todos los protocolos y procedimientos. Que forme al profesorado en técnicas y herramientas que nos puedan hacer falta. Que sea cercana, alguien a quien ves por los pasillos, no alguien confinado/a en la última esquina.
10. Lo que acabo de decir. Pero en primer lugar, que exista dicho departamento. No solo para decirles a los/las chavales/as lo que pueden estudiar, o cuándo hay que inscribirse en el superior, sino que atienda a los/las chavales/as por el mero hecho de que son adolescentes y necesitan ayuda.

