



La enseñanza de las digitaciones en el fagot: implicaciones para la formación del profesorado

Bartolomé Mayor Catalá – Conservatorio Superior de Música *Andrés de Vandelvira* de Jaén  0000-0001-7655-5852
M^a Teresa Díaz Mohedo – Universidad de Granada  0000-0003-1719-6356

Recepción: 21.05.2021 | Aceptado: 10.06.2021

Correspondencia a través de **ORCID**: M^a Teresa Díaz Mohedo  0000-0003-1719-6356

Citar: Mayor Catalá, B y Díaz Mohedo, MT (2021). La enseñanza de las digitaciones en el fagot: implicaciones para la formación del profesorado. *REIDOCREA*, 10(22), 1-17.

Estudio de investigación desarrollado como Tesis Doctoral -defendida en UJA, 2019-

Área o categoría del conocimiento: Didáctica de la Música

Resumen: La educación musical como profesión necesita de profundos cambios pedagógicos y curriculares que exigen del músico que se convierta en un profesional capaz de analizar de forma crítica su desempeño como profesor, para poder así desarrollar e implementar las estrategias didácticas que más favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de su instrumento. En el caso concreto del fagot, el tema de las digitaciones suscita gran interés entre los profesionales de este instrumento, pero hasta la fecha no se ha realizado ningún estudio minucioso sobre la enseñanza de las mismas, por lo que tampoco existen criterios homogéneos sobre las competencias que deben adquirir los alumnos, lo que no sólo afecta a cómo se enseña y aprende a tocar el instrumento, sino que condiciona también el desarrollo profesional de los fagotistas. Por todo ello, hemos desarrollado una investigación con la que pretendemos ayudar a mejorar el estudio del fagot a partir del análisis de las digitaciones, y contribuir con ello a la formación de profesionales competentes que manejen los elementos conceptuales necesarios para reflexionar y comprender su práctica docente.

Palabra clave: Educación musical

Teaching fingerings in the bassoon: implications for teacher training

Abstract: Music education as a profession needs profound pedagogical and curriculum changes that require the musician to become a professional capable of critically analyzing his performance as a teacher, in order to develop and implement the teaching strategies that most favor the teaching-learning processes of the instrument. In the specific case of bassoon, the issue of fingerings is of great interest among the professionals of this instrument, the issue of fingerings is of great interest among professionals of this instrument, but so far there have not been any detailed studies on the teaching of fingering, there are no homogeneous criteria on the skills that students should acquire, which not only affects how the instrument is taught and learned to play, but also the professional development of the bassoonists. Therefore we have developed research with which we will try to help improve the study of bassoon through the analysis of fingerings. Our aim is to contribute to the training of competent professionals that handle the necessary conceptual elements for thinking about and understanding their teaching practice.

Keyword: Music Education

Introducción

Los conservatorios de música, y concretamente cómo afrontan los músicos la dedicación profesional a la enseñanza, no han sido tradicionalmente temas prioritarios para la investigación musical. Quizá el hecho de que estos profesionales se identifiquen a sí mismos como intérpretes o como músicos más que como profesores, sea la razón principal que explique la ausencia de investigación en este contexto educativo. Sin embargo, son varios los investigadores que han puesto de manifiesto que, en la realidad laboral, salidas profesionales como la interpretación, dirección, composición, producción y gestión musicales, son accesibles sólo para un reducido grupo de músicos, y por lo tanto, la mayoría de los egresados de conservatorio acaban dedicándose finalmente a la enseñanza (Bennet y Stanberg 2006, Carey y Grant 2015, Gaunt 2007, Mills 2004). En los últimos años ha aumentado notablemente el número de investigaciones sobre

estas enseñanzas artísticas (Gutiérrez 2005, López 2018), aunque hemos de señalar que la mayoría de dichos trabajos se centran en el análisis de aspectos normativos, institucionales, motivacionales, interpretativos o puramente técnicos desde el punto de vista instrumental (Kingsbury 1988, Mills y Smith 2003, Mills 2006) en ese corpus de investigación, salvo algunas excepciones (Juuti y Littleton 2012, Middleton y Middleton 2017), siguen siendo escasos los que plantean estudiar el desarrollo profesional de los profesores que trabajan en los conservatorios y cómo se producen los diferentes procesos de transición entre la vida académica y laboral de los mismos.

Las habilidades musicales y pedagógicas que tradicionalmente se asociaban con la enseñanza de la música, resultan hoy en día insuficientes porque la sociedad del siglo XXI necesita de nuevas formas de encarar el ejercicio de la docencia, en definitiva, de nuevas competencias. Sin embargo, los conservatorios y en general la mayor parte de las instituciones educativas dedicadas a la formación musical especializada continúan centrándose específicamente en la formación de músicos como ya hacían desde su creación en el siglo XIX, concepción de educación musical que choca de plano con las políticas que a nivel europeo tratan de revalorizar e impulsar la educación artística como elemento clave para promover sinergias entre la educación y la cultura (Lennon y Reed 2012).

Por ello, en un contexto en el que la enseñanza se está convirtiendo cada vez más en una parte esencial de la carrera profesional de los músicos, se hace indispensable convertirla en objeto de investigación, fundamentalmente porque resulta esencial tratar de definir e identificar las competencias que los músicos necesitan para abrirse paso de manera satisfactoria en la profesión docente, profesión cambiante que les exige una gran cualificación para poder satisfacer las demandas de los diferentes perfiles de alumnado con los que tendrán que trabajar y de los distintos contextos donde pueden desarrollar hoy en día su labor (Triantafyllaki 2010).

Por esta razón, siendo conocedores de las importantes lagunas que existen en torno a la enseñanza del fagot, hemos considerado indispensable abordar un estudio en profundidad de sus digitaciones y convertirlas en objetivo de investigación, ya que aunque suponen una cuestión crucial en la enseñanza de este instrumento, sorprendentemente los trabajos que encontramos sobre ellas son muy escasos, y prácticamente inexistentes los que aborden un análisis de las mismas desde el punto de vista didáctico.

A pesar de lo expuesto con anterioridad, históricamente encontramos numerosas evidencias que confirman la importancia de las digitaciones desde el punto de vista educativo e interpretativo. Como prueba de ello destacamos el *Nouvelle Méthode de basson de Ozi* (1803), el *Traité sur le perfectionement du basson de Almenröder* (1824) o el *Método para fagot de Romero* (1873). Entre estos trabajos, hay que destacar especialmente la contribución de Almenröder, fagotista, compositor y constructor, que fue de los primeros en establecer conexiones entre las digitaciones y la práctica orquestal y la mejora y el desarrollo técnico del instrumento, como destacan, entre otros, autores como Langwill (1965), Jansen (1978) o Kopp (2012).

Durante la segunda mitad del siglo XX comenzó a acrecentarse el interés por este tema, y junto al libro que Cooper y Toplansky publicaron en 1968, *Essentials of bassoon technique*, que es probablemente el trabajo más completo de investigación sobre las digitaciones que se ha publicado hasta el momento, empezaron a surgir diferentes tipos de publicaciones como la revista *To the World's Bassoonist* (1969-1977) a la que siguió *The Double Reed* (desde 1978 hasta la actualidad) y el importante trabajo de

recopilación de digitaciones de Seltmann & Angerhöfer publicado en una colección de seis volúmenes titulado *Das Fagott* (1978).

A pesar de la existencia de todas estas publicaciones, sorprende sobremanera cómo ha pasado desapercibido el tema de las digitaciones en la enseñanza del fagot; aunque algunos tratados de iniciación incluyan alguna tabla básica, en cierto modo testimonial, encontramos pocas publicaciones sobre cómo enseñar o cómo aprender las digitaciones y las ventajas o desventajas del uso de unas frente a otras (Herfurth y Stuart 1956, Wastall 1983, Sebba 2001). Las escasas referencias las encontramos en publicaciones como la de Camden en su *Bassoon Technique* (1962) o más recientemente Waterhouse en su libro *Bassoon* (2003), quien analiza dicha problemática desde la perspectiva del educador tras una dilatada carrera dedicada tanto a la interpretación como a la enseñanza.

Es algo asumido entre los profesionales del fagot el hecho de que no existan unas digitaciones estandarizadas, es decir, de uso generalizado entre los fagotistas, pero la gran variedad de digitaciones que se utilizan repercute de manera directa en la enseñanza de las mismas, afectando, por tanto, no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje del instrumento, sino al desarrollo profesional de estos músicos.

Por eso, la principal hipótesis que justifica nuestro interés por estudiar las digitaciones del fagot, es que tanto los profesores como quienes se dedican a la interpretación, necesitan que se les proporcionen los elementos conceptuales necesarios para la reflexión y comprensión de las acciones didácticas que realizan como parte del desarrollo de su competencia profesional. Debemos tratar de contribuir a la formación de músicos que, desde una sólida base de conocimiento, sean capaces de reflexionar sobre sus decisiones y tomar conciencia de cuáles son los aspectos para tener en cuenta con vistas a la mejora de su práctica profesional.

Sobre estas premisas, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cómo se aprenden las digitaciones?
- b) ¿Con qué criterios se toman decisiones relativas al uso de unas u otras digitaciones?
- c) ¿Qué puede aportar a la interpretación musical el uso de digitaciones alternativas?
- d) ¿Cómo se debe secuenciar la enseñanza de las digitaciones en el currículo?
- e) ¿Cómo puede repercutir la investigación sobre las digitaciones en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del instrumento?

Método

En el contexto de la investigación sobre las enseñanzas artísticas de música, es cada vez más frecuente que se diseñen trabajos de investigación desde un enfoque cualitativo (Creech et al. 2008, Haddon 2009, Juuti y Littleton 2012), porque esta metodología de investigación permite realizar una indagación empírica que se plantea el estudio de un fenómeno educativo dentro de su contexto real, y pretende acceder a la experiencia de los participantes a partir de sus percepciones sobre la misma.

La metodología de investigación empleada en el área de educación musical incluye también técnicas cuantitativas, pero como afirman Verrastro y Leglar (Cit. En Yourn 2000), para estudios en el área de experiencias prácticas, los diseños cuantitativos, a diferencia de los cualitativos, pueden plantear dificultades de implementación. Por eso, y teniendo en cuenta que la intención de este trabajo es describir e interpretar la realidad

de los profesionales del fagot, asumimos que la metodología cualitativa es la que mejor nos permitirá acceder a las experiencias y percepciones en las que estamos interesados.

Los instrumentos empleados para el desarrollo de nuestra investigación han sido dos: el análisis de documentos y la entrevista semiestructurada.

En relación al primero de ellos, hemos consultado dos tipos de fuentes de diferente naturaleza: por un lado, libros y artículos relacionados con el instrumento que protagoniza nuestro estudio, y por otro, materiales más específicos sobre las digitaciones del fagot (tratados, métodos, ilustraciones y tablas).

Respecto al segundo instrumento de investigación, hemos empleado la entrevista semiestructurada. Coincidimos con Fielding y Thomas (2008) y Ruiz Olabuénaga (2009) en considerar que para la recogida de la información desde la perspectiva de los protagonistas, ésta es el medio para producir un conocimiento que nos permita adentrarnos en la subjetividad de cada persona, así como obtener relatos más auténticos y mejor estructurados. La idoneidad de esta técnica viene avalada, como afirman estos mismos autores, por el hecho de que la entrevista es, por naturaleza, una interacción social en la cual los participantes, entrevistador y entrevistado, colaboran para producir relatos retrospectivos y prospectivos, o versiones de sus acciones, experiencias, sentimientos y pensamientos pasados o futuros; lo que se pretende con esta técnica es encontrar lo importante y significativo en el pensamiento de las personas entrevistadas -significados, perspectivas e interpretaciones- basándose en la clasificación de su propia experiencia.

El guion de entrevista utilizado se articula en tres grandes bloques de contenido: en el primero de ellos, a modo de introducción, hemos tratado de definir el perfil de cada fagotista considerando tanto su formación como su experiencia profesional; en el segundo, se incide sobre cuestiones didácticas de la enseñanza actual de las digitaciones, y en el tercero se han abordado cuestiones prácticas relacionadas con la interpretación.

De acuerdo con el objeto de estudio establecido en esta investigación y el instrumento utilizado para la recogida de información, los datos con los que contamos una vez realizadas las entrevistas han sido palabras, enunciados, textos, por ello, el estudio de la información obtenida se ha hecho mediante el análisis de contenido como paso previo a poder generar planteamientos teóricos o generalizaciones sobre ella (Flick 2015).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada participante a lo largo de un año y medio, y los datos obtenidos por medio de esta investigación fueron analizados a partir de un sistema de categorías, subcategorías y códigos de tipo emergente con ayuda del programa NVivo 12. La categorización realizada para el análisis de las entrevistas, está sintetizado en la tabla 1:

Tabla 1. Categorías analizadas en las entrevistas

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Secuenciación de la enseñanza de las digitaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Tesitura recomendada para cada etapa - Problemas encontrados al inicio de las enseñanzas: <ul style="list-style-type: none"> • Tamaño del instrumento • Diferentes ritmos de aprendizaje
Digitaciones alternativas	<ul style="list-style-type: none"> - Momento para la introduciendo las digitaciones alternativas - Ejemplos para su aplicación - Problemas comunes - Formas de aprenderlas
Material de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía de referencia - Material en el que apoyarse para la enseñanza de digitaciones <ul style="list-style-type: none"> • Apuntes • Métodos • Tablas de digitaciones
Formación recibida	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias y formación recibida - Modos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Autodidacta • Formación reglada • Cursos de especialización / Masterclass
Repercusiones en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios para la elección de digitaciones alternativas - Sugerencias

Para realizar un censo total de fagotistas a partir del cual seleccionar la muestra de nuestro estudio, se contabilizaron 220 en activo en el territorio español, cuyos perfiles, sexo y nacionalidad hemos sintetizado en las tablas 2 y 3:

Tabla 2. Perfil profesional de los fagotistas profesionales activos en España

	INTÉRPRETES			DOCENTES	
	ORQUESTA PROFESIONAL	BANDA MUNICIPAL	BANDA MILITAR	ENSEÑANZAS BÁSICAS Y PROFESIONALES	ENSEÑANZAS SUPERIORES
Total	59 27%	20 9%	7 3%	116 53%	18 8%

Tabla 3. Sexo y nacionalidad de los fagotistas profesionales activos en España

	REPRESENTACIÓN			
	HOMBRES	MUJERES	ESPAÑOLES	EXTRANJEROS
Total	176 80%	44 20%	202 92%	18 8%

De todo este grupo, la muestra que ha participado voluntariamente y de forma anónima¹ en nuestra investigación ha estado integrada por 23 fagotistas, para cuya selección hemos tenido en cuenta dar cabida a diferentes ámbitos de desempeño profesional (tabla 4), sexo, nacionalidad y edad (tabla 5), con la intención de que los seleccionados conformen un grupo lo más representativo posible del total de fagotistas españoles en activo, tal y como queda reflejado a continuación:

¹ Dado que las entrevistas y los aspectos a tratar hacen que el informante realice un gran ejercicio de reflexión e introspectiva sobre aspectos personales, profesionales y docentes no exentos de controversia y autocrítica, hemos optado porque su identidad se mantenga en el anonimato.

Tabla 4. Perfil profesional de los fagotistas seleccionados para la muestra

	INTÉRPRETES			DOCENTES	
	ORQUESTA PROFESIONAL	BANDA MUNICIPAL	BANDA MILITAR	ENSEÑANZAS BÁSICAS Y PROFESIONALES	ENSEÑANZAS SUPERIORES
Total	6 26,1%	2 8,7%	1 4,3%	11 47,9%	3 13%

Tabla 5. Clasificación de la muestra según sexo, nacionalidad y edad

	HOMBRES	MUJERES	ESPAÑOLES	EXTRANJEROS	RANGO DE EDAD		
					≤ 40	≤ 41 ≥ 55	≥ 56
Total	19 82,6%	4 17,4%	21 91,3%	2 8,7%	9 39%	11 48%	3 13%

Se ha intentado que la selección de las personas que han participado en la investigación sea lo más amplia y heterogénea posible de forma que aporten una perspectiva variada desde sus diferentes trayectorias formativas y profesionales, sin olvidar el interés que puede añadir a esta investigación la perspectiva internacional que algunos de ellos pueden aportar.

Tras el estudio de la información contenida en las transcripciones de las entrevistas, se pasó a la discusión de los temas emergentes con los participantes, y se les ofreció la oportunidad de revisarlos y manifestarse en relación al contenido del informe final de investigación cuyos principales hallazgos resumimos a continuación².

Resultados

Los resultados de investigación que presentamos agrupados en cinco categorías de análisis, pretenden sintetizar la percepción que tienen los profesionales acerca de la enseñanza del fagot en general y de las digitaciones en particular, y cuáles son, desde su perspectiva, las principales implicaciones que tiene este tema de estudio desde el punto de vista didáctico.

3.1. Introducción a la técnica del fagot

Sobre el aprendizaje de las digitaciones básicas, gran parte de las personas entrevistadas coinciden en que lo idóneo, además de proponer las digitaciones estándar de *Heckel*³ es buscar la digitación que utilizando un menor número de dedos ofrezca el mejor resultado posible:

Dependerá del profesor la experiencia que tenga previamente con las digitaciones y las posibilidades que conozca. Yo intento enseñar las que a mí me funcionan mejor e intentando también simplificar, sobre todo a los niños más pequeños. [...] Lo que estoy probando en algunas posiciones que yo tapo con los cinco dedos como el Do#³, es aligerar un poco, hacerlo con tres dedos que es como lo hacía antes y que es lo que a los niños más pequeños les viene mejor, tres dedos que cinco. (Entrevistado 1)

² Como complemento a la validación de los principales resultados de la investigación, estos han sido compartidos con numerosos profesionales en Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

³ La digitación Heckel hace referencia a dos tablas de digitaciones que editó la marca de fagotes del mismo nombre. El constructor J. A. Heckel (1812-1877) fue uno de los impulsores del fagot sistema alemán, por lo que este sistema tomó su nombre.

La mayoría de docentes enseñan las digitaciones que ellos mismos utilizan. No obstante, son conscientes de que a los más pequeños se les puede facilitar ese aprendizaje simplificando alguna digitación concreta. Según hemos podido observar, está muy extendida la idea de que la mejor posición es la que mejor suena usando menos dedos. Posteriormente, con el progreso del alumno y el consiguiente desarrollo físico, se pueden ir enriqueciendo tímbricamente algunas de esas digitaciones que en principio se simplifican.

Respecto al aprendizaje de las digitaciones alternativas⁴, su secuenciación y los problemas encontrados en cada etapa de su enseñanza, que es una preocupación que aparece en mayor o menor grado prácticamente en la totalidad de las entrevistas, suele asociarse a la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y a cómo el profesorado se ve forzado a adaptarse a cada uno de ellos.

En la mayoría de los casos, la constatación de estas diferencias suele relacionarse, no sólo con las aptitudes individuales de cada estudiante, sino también con el tiempo que dedican al estudio del instrumento, el nivel de exigencia que impone su profesor o el grado en el que el instrumento satisface al estudiante.

Al margen de estas consideraciones, resulta llamativo el hecho de que otras de las razones que el profesorado esgrime en un intento de explicar la lentitud en ciertos aprendizajes tienen que ver fundamentalmente con la inmadurez física del alumnado y con la carencia de un instrumento propio:

Tenemos el problema de que como empiezan tan pequeños, fisionómicamente el fagot es muy grande para los niños. Entonces es más una cuestión de lo que puedan hacer, que lo que crees que deben hacer o lo que deban alcanzar. Muchas veces no les llegan los dedos. (Entrevistado 6)

En la enseñanza del fagot, al igual que ocurre con otros instrumentos como el contrabajo o la tuba, el tamaño del instrumento es un hándicap para quienes comienzan a estudiarlo. Al hecho de que se trate de un instrumento grande y pesado para chicos y chicas de ocho años, se une el problema de que las manos no alcanzan a tapar todos los agujeros ni a presionar todas las llaves. Esto hace que la secuenciación de los contenidos, especialmente en las enseñanzas elementales, muchas veces vaya ligada directamente al desarrollo físico del instrumentista:

El primer año es otra vez lo mismo, dependiendo un poco de si el niño se ha desarrollado más pronto o no. Hay niños que durante su primer año solo hacen Do, Re, Mi, Fa, y no puede hacer más porque no llegan al Si ni al La. (Entrevistado 6)

Por otro lado, entre los padres de los alumnos es habitual la costumbre de no comprarles un instrumento cuando comienzan a estudiar fagot, ya sea porque es caro comparado con otros instrumentos de viento, o porque éste no fue la primera opción que manejaron a la hora de elegir instrumento para sus hijos, y ello influye en que no tengan una certeza absoluta sobre si seguirán dedicándose a él. Sea cuál sea el motivo, en el mejor de los casos comienzan a estudiar con un instrumento de préstamo, ya sea cedido por el propio conservatorio donde estudian o por alguna banda de música:

⁴ Por digitaciones alternativas se alude a todas aquellas que, o bien añaden a la digitaciones básicas alguna llave -que modifica sensiblemente las cualidades de la nota y ayuda así al intérprete a mejorar algún aspecto interpretativo-, o bien son claramente diferentes a las utilizadas habitualmente.

[...] es complicado porque depende del alumno, si tiene instrumento o no lo tiene, claro nosotros tenemos la visión del conservatorio que muchas veces empiezan sin el instrumento. (Entrevistado 4)

Sin embargo, lo habitual en la mayoría de centros es que no se disponga de instrumento de préstamo o que dicho instrumento, si lo hay, deba ser compartido por varios alumnos, por lo que parece lógico pensar que inevitablemente este alumnado muy difícilmente podrá evolucionar al nivel que lo hagan quienes disponen de un instrumento propio.

3.2. Introducción y aprendizaje de digitaciones alternativas

De manera recurrente a lo largo de las entrevistas surge la reflexión sobre cuál es el mejor momento para comenzar a trabajar con digitaciones alternativas, que generalmente se concreta en tres discursos diferentes. Por una parte, encontramos quienes abogan por que las digitaciones se introduzcan en cuánto el estudiante tenga la madurez suficiente para asimilarlas. Por otro lado, algunos sostienen que la necesidad surgirá cuando comiencen a tocar en la orquesta o en otras agrupaciones instrumentales que les planteen mayor exigencia desde el punto de vista técnico. Por último, la mayoría de los profesionales coinciden en considerar que las digitaciones alternativas deben introducirse solo cuando sean necesarias, es decir, cuando el repertorio lo requiera.

Las enseñanzas profesionales marcan el punto de inflexión donde comenzar a introducirlas. Mayoritariamente se sostiene que la madurez es uno de los principales aspectos a tener en cuenta, ya que la finalidad no es únicamente que adquieran la habilidad para ejecutar distintas digitaciones, sino que sean capaces de decidir y elegir qué digitación aplicar en cada momento dependiendo del contexto musical:

Quando tenga uso de razón en el sentido de diferenciar o discriminar la afinación o el timbre. Yo creo que a partir del grado profesional, que tienen 12 años ya pueden tener conciencia de estas cosas. (Entrevistado 7)

La idoneidad de introducir digitaciones alternativas a partir de las enseñanzas profesionales suele justificarse por la práctica orquestal. Durante todas las enseñanzas profesionales, el alumnado de fagot que realice sus estudios en un conservatorio tiene que cursar la asignatura de orquesta, así como una asignatura de música de cámara que se realiza durante los últimos tres cursos. Es en el contexto de estas materias donde, en opinión del profesorado, deberán ayudarse de digitaciones alternativas para solucionar problemas de dinámica y timbre que surgirán en la interpretación grupal:

Hombre, desde el momento en que los alumnos ya tienen la asignatura de orquesta y tienen la práctica, ya tienen que usarlo, porque es dónde se van a dar cuenta de los problemas de tocar piano, tocar con otros colores, son diferentes circunstancias y el alumno va a ver que es un poco más difícil de conseguir. Yo creo que ese es un punto de partida en que el alumno ya se va a dar cuenta de que hay que hacer algo. (Entrevistado 20)

La última de las variables que gran parte de nuestros informantes consideran esencial en relación al aprendizaje de digitaciones alternativas es el repertorio:

Quando el repertorio así se lo exija. Creo que es interesante que cualquier conocimiento de una digitación tenga una aplicación, el hecho de enseñar digitaciones para saber solo, conocer la escala cromática, no lo veo lo más conveniente. [...] Que no sea una ejecución matemática sino una cosa artística desde el principio. (Entrevistado 5)

Si bien es cierto que dependiendo del repertorio que se trabaje en cada curso o etapa se deberán utilizar más o menos digitaciones alternativas, en todos los casos, será siempre el profesor el que programe dicho repertorio, con lo cual tendrá en cuenta no solo la madurez, las habilidades y las necesidades de su alumnado, sino que tratará también de elegir las obras que justifiquen la necesidad de aprender nuevas digitaciones y que contribuyan a que cada estudiante entienda su utilidad al estudiarlas en pasajes concretos y no de manera descontextualizada.

Como vemos, existen diferentes maneras de afrontar la misma decisión pedagógica: por un lado están los que consideran que el momento ideal para introducir las digitaciones alternativas lo marca el alumno, por otro, los que creen que la práctica en grupo creará esa necesidad, y por último, los que sostienen que es el repertorio el que marcará dicho momento. Sin embargo, al ser preguntados sobre el curso o etapa de las enseñanzas en que plantear su enseñanza, la mayoría de los entrevistados, independientemente de cuál de las tres posiciones defiendan, coinciden en pensar que el momento más idóneo es en los primeros cursos de las enseñanzas profesionales.

3.3. Criterios interpretativos para el uso de digitaciones alternativas

Directamente relacionado con lo expuesto anteriormente, surge la reflexión en torno a las exigencias profesionales y su relación con el uso de digitaciones alternativas en el contexto interpretativo.

Una de las principales cuestiones que aparecen al respecto tiene que ver con la necesidad de adaptarse al tocar conjuntamente con otro fagotista; en ese escenario, absolutamente todas las personas entrevistadas que se pronunciaron al respecto coinciden en que deben adaptarse, y en muchos casos, utilizar otra digitación distinta a la habitual para mejorar el resultado de la interpretación. Con ello no solo se solucionan problemas de afinación, sino que también se unifican otras cuestiones importantes como el timbre y la dinámica:

[...] sí que unificábamos criterio por cuestiones de timbre. Y a veces corregíamos alguna digitación tanto él como yo para que sonara más empastado. Eso ocurría bastantes veces y es interesante porque ves el punto de vista de uno o de otro, está muy bien. (Entrevistado 7)

Si hay un punto en el que coinciden todos es en si el hecho de conocer alguna digitación alternativa les ha mejorado considerablemente la ejecución de algún pasaje concreto. Absolutamente todos respondieron afirmativamente, ya que, bien sea por motivos de afinación, articulación, dinámica o por otros motivos más técnicos en la ejecución de algún pasaje rápido o trino, todos han tenido que utilizar en algún momento digitaciones alternativas:

Sí creo que es un campo interesante porque nunca acabamos de conocer todas las posibilidades de nuestro instrumento, y muchas veces creemos que lo sabemos todo y una nueva digitación nos puede sacar de un apuro cuando menos nos lo esperamos. Yo suelo tener mis apuntes como todos, para poder tocar a veces los pasajes concretos, sobre todo en el registro piano. Las notas piano y sobreagudas que son con las que peor lo pasamos. (Entrevistado 5)

Son muchos los músicos que resaltan la dificultad de tocar piano con los instrumentos de doble lengüeta, dificultad que en el caso del fagot aumenta notablemente en el registro grave del instrumento:

Yo al principio de estar en la orquesta, en cuanto me daban un papel lo primero que hacía era mirar si había algún Fa# o Sol grave en pianissimo. Y en cuanto veía uno, ya me ponía con el afinador a tocar, a buscar... No me preocupaban los pasajes difíciles, me preocupaban los pianos en el registro grave. (Entrevistado 10)

En el curso de esta investigación se ha consultado acerca del uso de las digitaciones alternativas más estandarizadas, y observamos un notable consenso en cuanto a qué digitaciones son las que más se modifican habitualmente durante la interpretación dependiendo del contexto (Mib², Fa#³ y Lab³). Esto, sin embargo, no significa que todos utilicen habitualmente la misma digitación estándar, aunque mayoritariamente observan las mismas cualidades y diferencias tímbricas, sonoras y de afinación entre las notas valoradas.

En lo que se refiere a la adición de alguna llave para modificar las cualidades de una nota, es práctica bastante habitual entre los fagotistas el uso de llaves de resonancia, de hecho prácticamente todos los entrevistados las utilizan en mayor o menor medida:

Por ejemplo, para entrar en la Patética, para que el Mi¹ sea más grave cogía la llave del Mib –ilustración 1- [...] Yo –para el Sol²– uso la del Do# –ilustración 3–, pero creo que con la del Mib –ilustración 2– el sonido está más igualado. Pero yo siempre he utilizado la de abajo, y estoy tan puesto a cogerla que tal vez mi oído se ha acostumbrado y la oigo igual, aunque creo que la del Mib iguala más. (Entrevistado 10)

Ilustración 1: Mi¹, con llave MibIlustración 2: Sol², con llave Do#Ilustración 3: Sol², con llave Mib

Pues por ejemplo, utilizo la llave de resonancia del Do sostenido grave, para el Si bemol. Para el Do agudo, si por la agilidad que requiere y la velocidad que requiere el pasaje se puede poner, la suelo poner, pero sobre todo si es lento que se escucha mucho más. (Entrevistado 1)

Por otro lado, hemos de mencionar todas aquellas digitaciones que no suponen el añadido de llaves a la digitación básica, sino que se configuran de forma claramente distinta a las utilizadas habitualmente. Como muestra de este segundo grupo, presentamos a continuación algunas de las digitaciones que tradicionalmente muestran mayor variedad de ejecución y las que la mayoría de los entrevistados suelen utilizar dependiendo del contexto: Mib², Fa#³ y Lab³.

Teniendo en cuenta el interés que el análisis pormenorizado de estas digitaciones diferentes para cada nota tienen para los fagotistas en ejercicio, hemos resumido a continuación las principales aportaciones que hemos obtenido a raíz de las entrevistas realizadas.

3.3.1. Consideraciones en torno a Mib²

Básicamente el Mib² siempre he utilizado el A, en piano el B apaga mucho el sonido esa posición B y últimamente estoy probando la C, incluso la C sin la llave de resonancia. (Entrevistado 5)

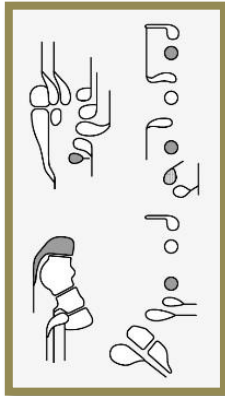


Ilustración 4: Mib²(a)



Ilustración 5: Mib²(b)

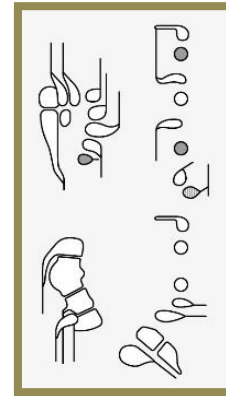


Ilustración 6: Mib²(c)

De las tres digitaciones mostradas, la primera es utilizada como digitación principal por 10 de los entrevistados. Las cualidades principales que se atribuyen a esta digitación son la afinación y la calidad y estabilidad en el sonido. Respecto a la segunda opción, es la utilizada por 6 fagotistas como digitación principal, aunque todos coinciden en afirmar que tiene un timbre más oscuro y apagado, y casi todos la utilizan para tocar pasajes en tesitura piano. Finalmente la opción c, es la más empleada para pasajes rápidos, ya que es la que menos dedos necesita, evita además el paso del pulgar entre Re# y Fa# facilitando la ligadura entre dichas notas, y puede ser ejecutada más fácilmente en dinámicas *forte*.

3.3.2. Consideraciones en torno a Fa#3

Este (A) poco, y este (B) el estándar. Y este (C) no lo conocía. A veces uso el B pero para que sea más oscuro y baje la afinación pongo el medio agujero en el índice izquierdo y la llave del Mib, la afinación la baja depende de lo que tapes el medio agujero. (Entrevistado 4)

Yo pondría B y C, casi igual, de manera intercambiable (la C con resonador, Mib grave). Y esto (A) a veces sin medio agujero, en momentos de trino o de técnica rápida lo meto. (Entrevistado 13)

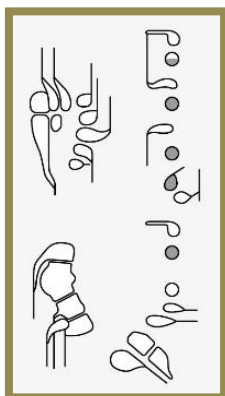


Ilustración 7: Fa#3(a)

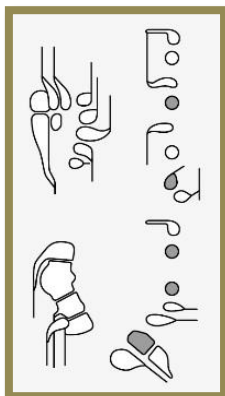


Ilustración 8: Fa#3(b)



Ilustración 9: Fa#3(c)

En el caso del Fa#³, la segunda opción es la más comúnmente utilizada como digitación principal. La primera de ellas es la utilizada para la mayoría como digitación auxiliar en pasajes rápidos, trinos o para cambios de color. Por el contrario, la tercera digitación, es la más desconocida -de hecho casi la mitad de los entrevistados manifestaron no haberla visto antes-, y tan solo uno de ellos la utiliza como digitación principal junto a la segunda.

3.3.3. Consideraciones en torno a Lab³

Yo uso esta (B) pero dependiendo del pasaje, si es rápido uso esa (A), y cuando es algo muy suave y legato uso esta (B). [...] A mi esta (A) se me sube, esta lo tengo clavado (B) y esta (C) se me queda un poco alto de afinación, pero es un Lab muy suave y agradable. (Entrevistado 10)

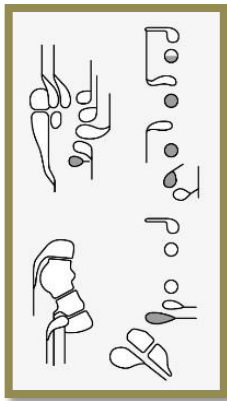


Ilustración 10: Lab3(a)

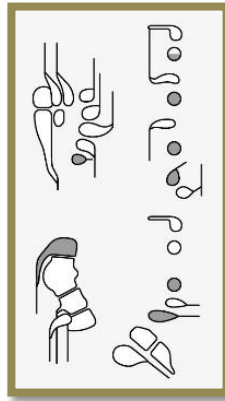


Ilustración 11: Lab3(b)

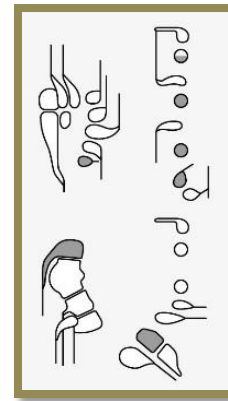


Ilustración 12: Lab3 (c)

Las dos primeras opciones para tocar Lab³ son las más empleadas, y la tercera, pese a ser la digitación más cómoda cuando se viene desde el Sol³, es la que menos se utiliza debido a que está más alta de afinación y presenta menos estabilidad. La primera digitación, se usa por muchos para pasajes rápidos y técnicamente complicados. La segunda es la considerada mayoritariamente como digitación estándar porque permite un Lab³ más estable en cuanto a sonido y afinación pese al hándicap de ser la más incómoda para ejecutar en pasajes rápidos, debido a que cambian bastantes dedos respecto a las digitaciones vecinas como Sol³ o Sib³. Respecto a la última, cuando se utiliza, es fundamentalmente es para pasajes rápidos, trinos o para facilitar algunas ligaduras.

Como síntesis de todo lo expuesto sobre estas digitaciones alternativas, debemos insistir en el hecho de que los fagotistas reconocen no solo la utilización de varias digitaciones estandarizadas, sino además la coincidencia sobre qué notas son las que habitualmente suelen cambiar de digitación dependiendo del pasaje. Esto se justifica generalmente por dos motivos: por criterios únicamente musicales que pueden enriquecer la interpretación mejorando cuestiones de dinámica, afinación o timbre, o en segundo lugar, porque pueden ayudar al intérprete a solucionar cuestiones técnicas, ya sea para la ejecución de pasajes rápidos, trinos o trémolos.

3.4. Abordaje de la enseñanza de las digitaciones

Conocer las experiencias y la formación recibida por los participantes en la investigación en relación al aprendizaje de las digitaciones se ha planteado como el siguiente aspecto a analizar en nuestra investigación sobre las implicaciones didácticas de la formación musical recibida en la enseñanza del instrumento.

Para profundizar en este aspecto, comenzamos indagando sobre el aprendizaje de las digitaciones básicas, interesándonos especialmente por saber cuándo y cómo las aprendieron y si lo hicieron con el apoyo de algún material didáctico. La mayoría de estas personas aprendieron las digitaciones de sus profesores de manera oral, aunque con pequeñas diferencias en la forma de hacerlo. Mientras algunos solían apuntar un pequeño dibujo esquemático con la digitación nueva, otros utilizaban alguna tabla con digitaciones básicas y apuntaban tan solo las digitaciones que no aparecían en dicha tabla:

A mí me las apuntaban. Yo tengo mis libros con dibujitos. También yo creo que es porque a lo mejor tenías un libro alemán y mi profesor quería que en vez de esa posición hiciera otra, y entonces me apuntaba la posición que él quería que hiciera. Trinos sobre todo, apuntábamos de trinos. (Entrevistado 14)

A partir de esos inicios, en su mayoría afirman haber consultado en alguna ocasión tablas de digitaciones, especialmente para pasajes piano o trinos, y algunos de ellos han recurrido a tablas de digitaciones sobre todo para consultar multifónicos, cuartos de tono, frulato, bisbigliando, etc., es decir, para encontrar soluciones a la grafía no convencional con la que se representan esos sonidos inusuales habitualmente utilizados en música contemporánea.

En lo que respecta al aprendizaje de las digitaciones alternativas, encontramos más diversidad sobre cuándo comenzaron a conocerlas y, por ende, a utilizarlas. Dicha disparidad va ligada a la época en la que cada uno se ha formado, ya que los entrevistados más jóvenes han tenido acceso a mucha información que era muy difícil de conseguir hace algunas décadas. Los más mayores incluso comenzaron sus estudios con fagot francés⁵ teniendo que cambiar al sistema alemán durante su proceso formativo. Ese es el caso de dos de los entrevistados, que cambiaron de sistema siendo ya integrantes de orquestas profesionales, con lo cual tuvieron que realizar la adaptación a otro sistema apresuradamente, prácticamente de manera autodidacta y teniendo que afrontar la interpretación a nivel profesional con un instrumento muy diferente en muy poco tiempo:

[...], yo empecé con el fagot francés, entonces claro, a partir del Mi3 ya no tiene nada que ver con el fagot alemán. Entonces claro, [...] el cambio fue bestial. El cambio fue ir a Alemania el mes de agosto a recoger un fagot y en el mes de septiembre ir a la orquesta ya con el fagot alemán. (Entrevistado 8)

Para estos fagotistas, comparada con las posibilidades que hoy se brindan a los estudiantes, el tipo de educación musical que ellos recibieron, la falta de información y de oportunidades para conocer otros profesores y otras maneras de abordar la técnica del instrumento, y más concretamente lo referido a las digitaciones, es algo que ha condicionado su formación instrumental y en consecuencia su desarrollo profesional, ya que en algunos casos, comenzaron a ampliar sus visiones sobre el instrumento siendo ya profesionales en activo:

Eso fue en el cincuenta y tantos y muy pronto, con 18 años, me llamaron para la Banda de Música Municipal de Valencia, porque es que no había fagotistas. Iba uno allí un poco autodidacta, y con las condiciones naturales que tuviera cada uno ibas haciendo. [...] lo que pasa es que entonces el porqué de la técnica no existía. [...] en esa época no había

⁵ El sistema francés o sistema Buffet fue utilizado sobre todo en Francia, Bélgica, Inglaterra, Italia España, Portugal y en algunos países latinoamericanos, aunque poco a poco se fue imponiendo el sistema alemán que es el que se utiliza actualmente en todo el mundo. El sistema francés puede aprenderse en los Conservatorios Superiores de Música de París y Lyon, únicos centros de educación superior donde hoy en día se estudian ambos sistemas.

nada. El que más despuntaba por aquí era [...] que era un poco mayor que yo, y tampoco se paraba a hablar de vibrato, o esto... era un buen músico y tocaba muy bien, pero esa enseñanza organizada no se había aprendido, no había hábito. (Entrevistado 17)

Respecto a la enseñanza de las digitaciones, como hemos podido observar en la mayoría de los casos, apenas fue tratada durante los años de estudio en el conservatorio, razón por la cual han conocido la mayor parte de las digitaciones alternativas que utilizan actualmente una vez concluida su formación académica. Aunque hay quienes afirman que solo aprendieron una digitación por cada nota, todos coinciden en destacar la importancia del uso de estas digitaciones alternativas.

3.5. Recursos didácticos para la enseñanza de las digitaciones

En el ámbito de la enseñanza del fagot los recursos didácticos consultados más comúnmente son las tablas de digitaciones, aunque algunos de los profesionales que han participado en nuestro estudio mencionan además fuentes de diferente naturaleza como páginas web y diferentes aplicaciones digitales.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación ha sido la constatación de que ninguno de los documentos analizados aborda la temática de las digitaciones desde una perspectiva didáctica, y las pocas que aparentemente tienen un carácter educativo, no se dedican en realidad a la enseñanza de las digitaciones, sino que se limitan a hacer distintas recopilaciones de las digitaciones de uso más extendido. Quizá sea esta la razón por la que en todas las entrevistas han afirmado no conocer ningún método que trabaje expresamente la enseñanza de estas.

Esta carencia de métodos de enseñanza sobre digitaciones conduce a la mayor parte de fagotistas a tomar decisiones guiados más por su intuición que por criterios pedagógicos propiamente dichos. Por eso, una parte de este profesorado considera que lo ideal al trabajar una digitación nueva es contextualizarla en la obra en la que aparece:

[...] las posiciones hay que aplicarlas a la música, no la música a las posiciones, si tu una vez dices, yo voy a hacer este pasaje o este solo, una vez lo tengas ya te dedicarás a sacarle una interpretación buena, un sonido y afinación buena (Entrevistado 8)

mientras que otros piensan que lo más apropiado es trabajarlas desde el punto de vista técnico, ya sea con ejercicios básicos de escalas, arpeggios, cromatismos, o combinándola con la digitación conocida antes de usarla dentro del discurso musical:

Siempre trabajo con medio tono ascendente y descendente. En cromatismo para trabajar la posición nueva y siempre recomiendo que al principio toquen con el afinador, sobre todo con posiciones como Sol medio, Fa# medio, Mib medio, ... y registro grave. (Entrevistado 3).

Discusión

Aunque la enseñanza de la música en los conservatorios aparece cada vez con más frecuencia como objeto de investigación educativa, son aún muy escasos los trabajos que analizan cómo afrontan los músicos la dedicación profesional a la enseñanza, y más concretamente, cómo desarrollan estrategias didácticas a partir de su formación instrumental y de qué forma aprenden a tomar decisiones pedagógicas.

En el presente estudio hemos pretendido acercarnos a la problemática concreta de un instrumento, el fagot, centrándonos en las repercusiones que desde el punto de vista

didáctico tiene el estudio de sus digitaciones. A este respecto, todas las personas que han participado en la investigación, tanto docentes como los que se dedican principalmente a la interpretación y que tienen una relación menor con la docencia, coinciden en destacar varios aspectos cruciales que deberían orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje del instrumento.

En su mayoría, destacan el condicionante físico -en relación con el gran tamaño del instrumento- como uno de los principales motivos que explica los diferentes ritmos de aprendizaje que se producen, razón por la cual, durante los primeros años, el desarrollo corporal del alumnado está directamente ligado a la evolución en el dominio de la técnica instrumental.

Otro aspecto muy relevante en su opinión es la elección de las digitaciones que recomiendan enseñar a los estudiantes que se inician con el instrumento. Todos coinciden en afirmar que la mejor digitación para enseñar al inicio es la que mejor suene empleando menos dedos. Además, manifiestan la intención de enseñar a sus alumnos las digitaciones originales o Heckel.

Sobre cuál es el mejor momento para introducir a los alumnos en el estudio de las digitaciones alternativas, sus respuestas sitúan ese momento hacia el inicio de las enseñanzas profesionales. Algunos lo justifican porque es donde se puede empezar a trabajar repertorio que precise de alguna digitación alternativa, otros porque es cuando consideran que el alumno ya tiene la suficiente madurez para afrontar y comprender la utilidad de emplear digitaciones diferentes. Por otro lado, coinciden unánimemente en conceder una gran importancia a la necesidad de adaptarse al tocar conjuntamente con otro fagotista, ya que el hecho de utilizar una digitación u otra puede repercutir de manera directa en la calidad del resultado final de la interpretación del grupo.

En cuanto a las digitaciones alternativas que más se suelen utilizar encontramos también gran consenso, tanto en las digitaciones alternativas como en la utilización de las llaves de resonancia. Creemos por tanto que dichas digitaciones deben considerarse de suma importancia y entendemos que indispensablemente deben introducirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las enseñanzas profesionales.

Como hemos mencionado, la enseñanza de las digitaciones no está estandarizada puesto que el uso de estas tampoco lo está. En países como España, Brasil, Guatemala, México o Uruguay, hasta hace poco más de cuatro décadas apenas había fagotes de sistema alemán, ya que se utilizaba únicamente el fagot francés. Las personas que iniciaron dicho cambio eran ya profesionales reputados y realizaron el cambio de manera autodidacta adecuando las digitaciones a sus propias características individuales. Durante muchos años se han seguido enseñando algunas digitaciones de fagot francés, y de hecho es fácil encontrar fagotistas que utilizan alguna digitación de ese instrumento, pero en la actualidad es mucho mayor el interés por utilizar las digitaciones Heckel originales para el fagot alemán.

Por el contrario, encontramos también países donde siempre se ha tocado con fagot sistema alemán o donde el uso del sistema francés era algo testimonial y no utilizado a nivel profesional. Tal es el caso de Cuba, Ecuador, Venezuela o Argentina, países en los que la práctica del instrumento estuvo inicialmente influenciada por fagotistas centroeuropeos o de Europa del Este y posteriormente de países norteamericanos, pero donde tampoco puede constatarse la existencia de digitaciones estandarizadas.

Finalmente debe hacerse hincapié en el hecho de que todos estos fagotistas coinciden en la necesidad de realizar algún tipo de estudio o trabajo para aprender, asimilar y

afianzar una digitación nueva. Al no haber hasta la fecha ningún método o estudio que trate concretamente dicho aspecto, las soluciones aportadas son básicamente dos: por un lado, trabajar la digitación nueva contextualizándola dentro de pasajes concretos, y por otro, practicarla con ejercicios básicos de técnica.

Para concluir, queremos recordar la razón principal que ha motivado nuestro trabajo, y que no es otra que mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del fagot convirtiéndolo en objeto de investigación educativa, para lo cual, además de evidenciar la inquietud de los profesionales de este instrumento por profundizar en cuestiones de índole didáctica, hemos tratado de dar a conocer las principales estrategias que tanto docentes como intérpretes utilizan para subsanar las carencias formativas que existen en relación a un tema tan crucial como es la enseñanza de las digitaciones.

Referencias

- Almenröder, C (1824). *Traité sur le perfectionement du basson*. Schott.
- Bennet, D, & Stanberg, A (2006). Musicians as Teachers: developing a Positive View through Collaborative Learning Partnerships. *International Journal of Music Education* 24(3), 219-230. <https://doi.org/10.1177/0255761406069646>
- Camden, A (1962). *Bassoon Technique*. Oxford University Press.
- Carey, G, & Grant, C (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education* 32, 5-22. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>
- Cooper, LH, & Toplansky, H (1968). *Essentials of bassoon technique (German system)*. Howard Toplansky.
- Creech, A et Al. (2008). From music student to professional: The process of transition, *British Journal of Music Education*, XXV, 315-331. <https://doi.org/10.1017/S0265051708008127>
- Fielding, N, & Thomas, H (2008). *Qualitative Interviewing*. In: Gilbert, N. (Ed.). *Researching Social Life* (pp. 123-144). London: Sage Publications Ltd.
- Flick, U (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Morata.
- Gaunt, H (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music* 32(2), 215-245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- Gutiérrez Barrenechea, MM (2005). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: MEC.
- Haddon, E (2009). Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach?, *British Journal of Music Education*, XXVII/1, 57-70. <https://doi.org/10.1017/S0265051708008279>
- Herfurth, CP, & Stuart, HM (1956). *A tune a Day*. The Boston Music Company.
- Jansen, W (1978). *The Bassoon*. V Vols. F. Knuf.
- Juuti, S, & Littleton, K (2012). Tracing the Transition from Study to a Contemporary Creative Working Life: The Trajectories of Professional Musicians. *Vocations and Learning*, V, 5-21. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9062-9>
- Kingsbury, H (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kopp, J (2012). *The Bassoon*. Yale University Press.
- Langwill, LG (1965). *The Bassoon and Contrabassoon*. Ernest Benn Limited.
- Lennon, M, & Y REED, G (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles, and curricula. *Music Education Research*, XIV/III, 285-308. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685462>
- López Cano, R (2018). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. *Discusiones, modelos y propuestas*. Cuadernos De Música Iberoamericana, 223-241. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/58959>
- Middleton, JC, & Middleton, JA (2017). Review of literature on the career transitions of performing artists pursuing career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, XVII, 211-232. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9326-x>
- Mills, J (2004). Working in Music: becoming a Performer-Teacher. *Music Education Research* 6(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281712>
- Mills, J (2006). Performing and teaching: The beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music*, XXXIV/3, 372-390. <https://doi.org/10.1177/0305735606064843>
- Mills, J, & Smith, J (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education* XX/1, 5-27. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005260>
- Ozi, E (1803). *Nouvelle Méthode de basson*. Conservatoire du Musique Paris.

- Ponce de León, L y Lago, P (2009). Necesidades de Orientación en los Conservatorios Profesionales. Revista electrónica de LEEME, 24. <http://musica.rediris.es/leeme>
- Romero y Andía, A (1873). Método de Fagot. Antonio Romero.
- Ruiz Olabuénaga, JI (2009). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sebba, J (2001). Abracadabra Bassoon. A & C Black.
- Seltmann, W, & Angerhöfer, G (1978). Das Fagott. Vol. II. Deutscher Verlag für Musik.
- Triantafyllaki, A (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. Music Education Research, XII/1, 71-87. <https://doi.org/10.1080/14613800903568254>
- Vicente, A y Aróstegui, JL (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. Revista electrónica de LEEME, 12. <http://musica.rediris.es/leeme>
- Vicente, A (2008). La LOGSE en los conservatorios superiores de música de Andalucía: una reflexión sobre el currículo. Consejería de Cultura-Junta de Andalucía.
- Wastall, P (1983). Learn As You Play Bassoon. Bossey & Hawkes.
- Waterhouse, W (2003). Bassoon. Kahn & Averill.
- Youn, BR (2000). Learning to Teach: Perspectives from Beginning Music Teachers. Music Education Research 2(2), 181-192. <https://doi.org/10.1080/14613800050165631>