

El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos

Pedro Iglesias

<https://orcid.org/0000-0003-4678-3365>

(Universidad Alberto Hurtado/ Instituto de Música, Santiago, Chile)

Jesús Tejada

<https://orcid.org/0000-0003-0532-3960>

(Universitat de València/ Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, Valencia, España)

Resumen: El modelo formativo actual de músicos profesionales nace a comienzos del siglo XIX en Europa, enfocándose en el desarrollo de tres áreas de aprendizaje: ejecución instrumental o vocal, entrenamiento auditivo y teoría e historia de la música. No hay evidencia de que el modelo haya desarrollado y asumido algunas de las innovaciones pedagógicas del siglo XX que otras áreas académicas ya han implementado. Debido a esta laguna de conocimiento, el presente trabajo aborda una descripción de este modelo formativo, desde el punto de vista de la cultura académica, las prácticas pedagógicas y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje musical. Esto se lleva a cabo mediante una revisión de literatura narrativa desde una perspectiva crítica. Se han detectado problemas referentes a la preparación pedagógica del profesorado, observándose prácticas que podrían debilitar el desarrollo de habilidades reflexivas, la autonomía y las actividades autorregulatorias del alumnado, además de aumentar la brecha entre teoría y práctica. A partir de estos problemas y nudos críticos, y con el fin de integrar las innovaciones mencionadas en los procesos de enseñanza aprendizaje musical, se proponen y explican posibles soluciones basadas en constructos provenientes del Constructivismo Social, como la Zona del Desarrollo Próximo, Andamiajes de Aprendizaje, modelos centrados en el estudiante y teorías del aprendizaje social y cultural.

Palabras claves: Modelo de conservatorio. Formación músicos. Autorregulación. Pedagogía crítica.

The Educational Model of Professional Musicians: Academic Culture, Pedagogical Practices, and Cognitive Processes

Abstract: The current model for educating professional musicians originated in the early nineteenth century Europe, focusing on three main areas: instrumental or vocal performance, ear training, and music theory and history. There is no evidence that the model has incorporated the pedagogical innovations of the twentieth century that other academic fields have adopted. Addressing this gap, the present work describes this educational model for professional musicians from the perspectives of academic culture, pedagogical practices, and cognitive processes involved in musical learning. This is done through a critical narrative literature review. Problems have been identified concerning the pedagogical preparation of teachers, revealing practices that may hinder the development of reflective skills, autonomy, and self-regulatory activities in students, as well as widen the gap between theory and practice. To address these issues and integrate the aforementioned innovations into musical teaching and learning processes, possible solutions are proposed and explained, drawing on constructs from Social Constructivism, such as Vygotsky's Zone of Proximal Development, Bruner's Learning Scaffolding, student-centered models, and theories of social and cultural learning.

Keywords: Conservatory model. Musician training. Music education. Self-regulation. Critical pedagogy.

El sistema formativo de instrumentistas en educación superior adopta un modelo “uno a uno”¹ (Carey; Grant, 2015, p. 5), es decir, clases individuales. Si bien existe consenso entre profesores y estudiantes acerca de los beneficios del modelo, como por ejemplo poder contar con una guía personalizada (Carey; Grant; Valdebenito, 2021, p. 176), esto produce también sistemas cerrados y aislados con problemas sistémicos donde la mejora de los procesos enseñanza aprendizaje es compleja (Burwell; Carey; Bennett, 2019, p. 373).

Durante los últimos años, especialmente en la literatura académica anglosajona, han ido aumentando progresivamente las investigaciones que describen y conceptualizan este modelo de enseñanza, construyendo un nuevo campo de estudio (Koopman *et al.*, 2007, p. 373). Esto ha permitido detectar numerosos problemas que vienen a cuestionar las prácticas pedagógicas y la cultura académica en torno a este modelo formativo, así como plantear eventuales soluciones.

En el ámbito latinoamericano, si bien es posible encontrar también investigaciones que buscan describir el sistema formativo de músicos en educación superior, estas vienen a ser la excepción que confirma la regla², pues predominan los temas de índole musicológico. Sin una conceptualización y comprensión del modelo formativo a nivel local, la solución de problemas sistémicos generados en contextos de enseñanza aprendizaje uno a uno será difícil.

En el presente artículo se busca realizar un diagnóstico del modelo formativo de instrumentistas y cantantes a través de una revisión narrativa de literatura desde una perspectiva crítica de investigación. Se describe el sistema de enseñanza profesional de músicos desde el punto de vista de la cultura académica y prácticas pedagógicas presentes en instituciones de educación musical profesional. La descripción se realiza desde una perspectiva múltiple que abarca la etnografía, la cognición y la educación musical. A partir de estas propuestas, se reflexiona y se ponen en evidencia tensiones entre lo planteado por los diferentes autores y perspectivas, con el objetivo de entender los problemas sistémicos derivados del modelo y para poder fundamentar eventuales propuestas que permitan mejorar procesos de enseñanza aprendizaje.

A partir de este diagnóstico, provenientes principalmente de publicaciones anglosajonas, se busca poner en evidencia las eventuales falencias del sistema formativo de músicos en educación superior. Con esto se pretende avanzar en la construcción de descripciones y soluciones a problemas en el contexto latinoamericano.

¹ One-to-one model.

² A modo de ejemplo, se pueden mencionar las investigaciones de Ibáñez (2017), Prigollini (2016) y de Musumeci (2002).

1. Modelo de enseñanza de conservatorios

El modelo de enseñanza musical en instituciones de educación superior, comúnmente denominado modelo de conservatorio, nace en el Conservatorio Nacional de París³, bajo los ideales de la Revolución Francesa. Siguiendo los principios de libertad, igualdad y fraternidad, Cherubini, quien fue su director entre 1822 y 1842 (Fend, 2001), buscó llevar la educación musical a clases populares, sustituyendo el antiguo método de instrucción que era considerado elitista (Harnoncourt, 2006, p. 31). El modelo se extendió rápidamente por los países occidentales, focalizándose en tres áreas curriculares: 1) estudio de un instrumento principal o voz en un régimen de clases individuales; 2) entrenamiento auditivo a través del solfeo; y 3) teoría e historia de la música (Ford, 2010, p. 103).

En este modelo, la pedagogía instrumental surge como centro de programas de estudio con una particular relación entre el profesor y alumno en clases individuales, por lo que se habla de enseñanza uno a uno (Carey; Grant; Valdebenito, 2021, p. 175). En este contexto, surge una relación maestro-aprendiz donde el profesor es considerado un modelo a seguir por el estudiante y donde el principal método de aprendizaje es la imitación (Jørgensen, 2000, p. 68). Algunos autores consideran esta relación similar a la relación entre padres e hijos (Jones, 1975, p. 46).

El sistema cultural formado en torno a este particular sistema de enseñanza es descrito desde una perspectiva etnográfica por Kingsbury (1988) y Nettl (1995), tras observaciones prolongadas en escuelas de enseñanza profesional musical en Estados Unidos. Kingsbury identifica ambientes altamente jerarquizados, con grupos de estudiantes guiados por profesores valorados por su estatus artístico (1988, p. 42). La estima de los estudiantes en este ambiente estaría ligada al concepto de talento, que en este contexto sería la regla y no la excepción (1988, p. 59). Los profesores serían estimados y apreciados por el éxito de sus estudiantes (1988, p. 41); al mismo tiempo, la valoración de estudiantes estaría ligada al estatus de su maestro (1988, p. 43). Kingsbury describe también profesores con un estilo agresivo de enseñanza que son altamente considerados y valorados por los estudiantes (1988, p. 104).

Nettl comienza su descripción del "Edificio Musical"⁴ con la enumeración de su panteón (1995, p. 12), tal como lo harían antropólogos que estudian culturas clásicas, en cuyo centro están las figuras indiscutidas de Mozart y Beethoven. Mozart representaría el concepto de genio que alcanza todo sin dificultad y Beethoven al logro humano que alcanza la divinidad a partir de esfuerzo y trabajo (Nettl, 1995, p. 20). Junto a otros compositores miembros del panteón, pocas veces se escucharía alguna crítica (Nettl, 1995, p. 22).

En algunos análisis del discurso de profesores y estudiantes de interpretación, aparece la figura del compositor como primera autoridad indiscutida, quien plasmaría a través de la notación musical

³ El término conservatorio (*conservatori*) aparece en lo que hoy es Italia (Nápoles y Venecia), en el siglo XVII. En sus inicios fueron instituciones benéficas, cuyos objetivos eran originalmente educativos y sociales, no focalizados en torno a la música, dirigidos a niños y niñas en hospitales y orfanatos. Hacia mediados del siglo XVII sus objetivos se fueron modificando, tornando hacia la educación musical, dada la demanda de músicos competentes y virtuosos producto de la vida musical de la época, que no podía ser en su totalidad cubierta por la iglesia, quien en ese entonces también brindaba educación musical a niños (Arnold, 1965, p. 73, 77). Si bien debido al nombre y objetivos focalizados en la educación musical, el modelo italiano podría considerarse como la primera aparición de conservatorios, no utilizaron el sistema de tuición individual (Ford, 2010, p. 106), que es sin duda, lo que define el modelo que se intenta describir en estas páginas.

⁴ *Music Building* es la expresión que usa Nettl para denominar al modelo conservatorio.

sus ideas en la partitura (Ford, 2010, p. 159). A partir de esto, surgirían concepciones pseudorreligiosas que apuntarían a que el fin último de la interpretación es transmitir las ideas originales del compositor (Ford, 2010, p. 138). Esto da lugar a repertorios de obras y estudios que se ajustan al canon occidental, conformado por las obras de los “grandes compositores y pedagogos”, que deben ser necesariamente abordados en la formación de un músico. No obstante, la idea de un canon tiene implicancias que van mucho más allá de un listado de obras escritas por compositores, varones europeos en su mayoría, que están muertos hace años (Beltramino, 2021, p. 237). Esto implica la asunción de estándares y límites para la trasgresión (Bergeron, 1992, p. 5). Aquí se reafirma también la idea del panóptico de Foucault (2003, p. 197, 319) y de su concepción de las redes de poder, que se ejercen a través de complejas conexiones que no son jurídicas, tampoco lineales y muchas veces ni siquiera explícitas (Foucault, 2014, p. 49-67).

De esta manera, el canon pasa de ser un factor unificador de una serie de obras a una fuerza ideológica crítica (Weber, 1999, p. 340). El concepto de canon ha sido discutido ampliamente desde la musicología⁵ durante el período de los años 1990 y 2000; no obstante, las implicancias formativas no han sido analizadas en profundidad desde la perspectiva de la educación musical. Algunos estudios sobre el tema señalan que hay una alta correlación entre el repertorio que se escucha y el que se enseña, existiendo una relación co-dependiente entre ambas (Beltramino, 2021, p. 236).

Dentro del Edificio Musical, Nettl identifica grupos formados en torno a un profesor, denominados “la clase”⁶ (1995, p. 71). La clase está formada por los estudiantes de cada docente de instrumento y a diferencia a otras disciplinas universitarias, donde un estudiante toma numerosas asignaturas con distintos profesores, se espera que un estudiante de música pertenezca a la misma clase durante toda su formación (Nettl, 1995, p. 71). El estatus de una clase estaría determinado por la valoración artística de profesor y estudiantes, existiendo competitividad por pertenecer a las más prestigiosas (Nettl, 1995, p. 72). Como observa Nettl, la relación entre el profesor y los estudiantes sobrepasa el ámbito académico en una relación de mutua conveniencia. El alumnado muestra lealtad asistiendo a los conciertos, ayudando a pasar las páginas de la partitura y celebrando éxitos de su maestro. Por otra parte, se espera que los profesores ayuden a sus alumnos facilitándoles contactos laborales y favoreciéndoles cuando son parte de un jurado que los ha de evaluar (Nettl, 1995, p. 71). Junto a la descripción de espacios y relaciones cuestionables, como ambientes altamente competitivos, elitistas, dictatoriales, conformistas y con rígidas estructuras jerárquicas, Nettl reflexiona acerca de la aceptación de estas situaciones de manera acrítica por sus miembros. Es decir, se pregunta sobre la razón de no rebelarse a prácticas y estructuras sociales que rechazarían categóricamente si las observaran en otros contextos (1995, p. 42).

La gran mayoría de los estudiantes tiene alta consideración por los beneficios pedagógicos del modelo uno a uno. El alumnado estima que de esa manera el profesor puede concentrarse en las necesidades individuales, avanzar a su propio ritmo, ser supervisados de forma continuada en el tiempo y que aumenta sus oportunidades de éxito profesional al estudiar con un maestro de renombre (Gaunt, 2010,

⁵ Está fuera de los objetivos del presente artículo reproducir la discusión del canon musicológico, que ha sido ampliamente tratado en otros escritos. Para una contextualización histórica, véase Weber (1999). Para una contextualización latinoamericana se pueden revisar los artículos de Corrado (2005) y Merino (2006). Una versión acrítica del canon musicológico, entendido como un listado de obras y compositores, se puede encontrar en Dubal (2001).

⁶ En inglés se utiliza el concepto *Music Studio*.

p. 185). Cuando se les pide describir la figura de sus profesores, aparecen palabras como mentor o guía (Presland, 2005, p. 239). Los estudiantes tienen gran confianza en sus maestros, aceptando sus estilos de enseñanza sin considerar la posibilidad de que algo pueda ser negociado (Gaunt, 2010, p. 193). Es raro escuchar comentarios negativos de los estudiantes respecto a sus profesores de instrumento. En tales situaciones, lo habitual es solicitar el cambio de maestro, escenario que es descrito como incómodo e incluso traumático (Gaunt, 2010, p. 192. Presland, 2005, p. 246. Kingsbury, 1988, p. 39).

En la actualidad surgen numerosas críticas al modelo, Harnoncourt señala:

[...] lo que a mí me parece verdaderamente grotesco es que ese sistema sea todavía hoy la base de nuestra educación musical, [...] sistema que se limita a enseñar en qué parte del instrumento se ha de colocar los dedos para conseguir un determinado sonido y que no produce músicos sino acróbatas (2006, p. 30, 33).

El modelo de conservatorios habitualmente está inmerso en programas de educación superior, por lo que necesariamente está regido por planes de estudios. No obstante, es difícil acceder a estos programas, que normalmente son una enumeración de obras y estudios pertenecientes al canon. La falta de planificación se traduce en objetivos de aprendizaje que no son comunicados de manera explícita al estudiantado, en clases dominadas por la personalidad del profesor y donde no se motiva al alumnado a tomar la iniciativa (Koopman *et al.*, 2007, p. 378, 381).

El sistema formativo da la sensación de mantenerse sin cambios desde su fundación, sin asimilar las transformaciones pedagógicas de las últimas décadas. A eso hay que agregar la falta de preparación pedagógica de los profesores, que son contratados por su estatus artístico (Purser, 2005, p. 287). Al trabajo aislado, propio del régimen de clases individual, se suma la escasez de monitoreo y evaluación de estos procesos (Carey; Grant; Valdebenito, 2021, p. 176. Purser, 2005, p. 287).

Junto a la falta de preparación del profesorado en la dimensión pedagógica, se observa una falta de interés en desarrollar estas habilidades (Purser, 2005, p. 296). El desarrollo de las habilidades pedagógicas podría considerarse incluso como una amenaza al individualismo, frecuentemente idealizado en ambientes artísticos (Vicente; Aróstegui, 2003, p. 12). Esto derivaría en una perpetuación del modelo, al reproducir en sus clases las praxis pedagógicas que ellos mismos recibieron (Carey; Grant, 2021, p. 179. Purser, 2005, p. 295). Estas clases no serían planificadas (Gaunt, 2010, p. 193) y tendrían una estructura rígida consistente en: 1) breve período de calentamiento; 2) práctica de las obras estudiadas y; 3) retroalimentación, con indicaciones técnicas y musicales de parte del maestro acerca de lo practicado (Gaunt, 2010, p. 199. Koopman *et al.*, 2007, p. 381).

2. Autonomía en el proceso formativo

Se espera que los estudiantes dediquen varias horas a la práctica y de estudio autónomo antes de llegar a la clase. La mayoría de los profesores creen que es importante desarrollar la autonomía y que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje (Jørgensen, 2000, p. 69). Sin embargo, se ha señalado que la mayoría de los estudiantes enfrenta esta responsabilidad sin el consejo de sus docentes (Jørgensen, 2000, p. 72), observándose que replican la estructura de clase que tienen con su

profesor, en la que habitualmente tienen un rol pasivo. Esto podría generar periodos de práctica poco efectivos (Gaunt, 2010, p. 179. Koopman *et al.*, 2007, p. 381).

En situaciones con profesorado que asume un rol dominante, un alumnado pasivo y prácticas de imitación descontextualizadas, la autonomía se vería restringida (Burwell, 2005, p. 213. Carey; Grant; Valdebenito, 2021, p. 177). Al mismo tiempo, se observaría que los alumnos con más de un profesor de instrumento sentirían más responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Gaunt, 2010, p. 187). Esto sugiere que, si bien un modelo de aprendizaje centralizado con solo una figura podría producir dependencia, la incorporación de múltiples perspectivas que descentralizaran la enseñanza tendría el efecto contrario.

El concepto de autonomía ha sido abordado por varias teorías y constructos psicológicos. Se dice que una persona es autónoma cuando su comportamiento emana del yo y actúa de manera congruente con sus propias creencias, valores e intereses (Niemiec; Ryan; Deci, 2010, p. 172). Para la Teoría de la Autodeterminación, la autonomía es uno de los componentes claves para mantener la motivación intrínseca y el bienestar de las personas (Niemiec; Ryan; Deci, 2010, p. 182. Ryan; Deci, 2000, p. 70). El estudio empírico de Ryan y Deci apunta a que los docentes que fomentan la autonomía podrían generar en sus estudiantes motivación intrínseca y curiosidad, mientras que un enfoque controlador del profesorado generaría pérdida de iniciativa y efectividad en los aprendizajes que requieren procesamiento conceptual o creativo (2000, p. 71).

El cognitivismo social considera que el concepto de autonomía podría ser confuso, pues sería imposible para la persona actuar de manera absolutamente independiente del medio que le rodea, por lo que introduce el concepto de autorregulación (Bandura, 1989, p. 1175). El funcionamiento humano estaría regulado por una integración de procesos externos e internos que podrían ser controlados en mayor o menor medida a través de capacidades autorreflexivas y autorreactivas (Bandura, 1991, p. 249). Desde un punto de vista pedagógico, un aprendizaje es autorregulado cuando los estudiantes son participantes de su proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman, 1989, p. 4). Junto al concepto de autorregulación, aparece también el de autoeficacia, que sería la percepción del individuo de su “capacidad de ejercer control sobre los eventos que afectan su vida”⁷ (Bandura, 1989, p. 1175, traducción propia). Esta percepción afectaría directamente su motivación, persistencia y dirección de esfuerzos para realizar diferentes actividades. Bandura señala que esta persistencia es una característica que debería estar altamente desarrollada en artistas (1989, p. 1177).

Zimmerman (2002, p. 67-68) distingue diferentes estructuras en el proceso de aprendizaje autorregulado: 1) etapa de planificación, en que se analiza la tarea y se generan motivaciones; 2) etapa de ejecución, en que se desarrollan los métodos planificados en la fase anterior y se autoobservan; y 3) etapa autoreflexiva, en que se autoevalúa y eventualmente hace modificaciones al plan original. Basándose en experiencias de expertos en diversas disciplinas, Zimmermann identifica estrategias que podrían servir de ejemplos para aprendizajes autorregulados. En el ámbito de la música, sugiere prácticas como fijar los objetivos de trabajo para cada sesión de estudio; tocar las obras estudiadas a *tempo* lento; mantener un diario para monitorear avances en el estudio; grabar; fijar objetivos realistas, entre otros (Zimmermann,

⁷ Original: “Capabilities to exercise control over events that affect their lives”.

1998, p. 76). Si bien existen evidencias de la correlación entre aprendizaje autorregulado y éxito académico, serían pocos los docentes quienes podrían desarrollar esta habilidad de manera efectiva en sus estudiantes (Zimmerman, 2002, p. 64, 69. Zimmerman; Bonner; Kovach, 1996, p. 7).

3. Zona de Desarrollo Próximo y Andamiajes de Aprendizaje

Para fomentar el desarrollo de la autonomía sería más conveniente pasar de un modelo de profesor transmisor del conocimiento, quien tendrá un rol dominante de instructor autorizado, a otro transformador, con una nueva función de colaborador y facilitador. Este nuevo rol de profesor está fundamentado en el constructo teórico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978, p. 84-91) y podría constituir una solución a los problemas de dependencia derivados del modelo maestro-aprendiz (Gaunt, 2010, p. 179, 180. Jørgensen, 2000, p. 71).

Para Vygotsky, la ZDP es “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus pares”⁸ (1978, p. 86, traducción propia). El nivel en que el estudiante puede resolver los problemas de manera autónoma se conoce con el nombre de zona de desarrollo real (ZDR). De esta manera, se produce una transición desde el funcionamiento interpsicológico, con el que el aprendiz puede realizar tareas con ayuda del profesor o pares, al intrapsicológico, con el que puede desarrollar las tareas de forma independiente (Valles, 2014, p. 3). En este contexto, el rol del profesor no es transmitir información, sino que ser un facilitador del aprendizaje.

A partir del constructo de la ZDP, Bruner introduce el concepto de andamiajes de aprendizaje, que lo define como un proceso pedagógico en que un tutor identifica elementos que están fuera de la capacidad del aprendiz, que luego simplifica para que queden en el rango de su competencia. Este control o simplificación de la tarea, permite que el aprendiz la realice de manera satisfactoria (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 90). Existen cinco elementos importantes que el tutor debería realizar para que un aprendiz resuelva un problema mediante andamiajes de aprendizaje: 1) captar y mantener la motivación durante el proceso; 2) simplificar la tarea de manera que quede en el rango de competencia del aprendiz; 3) acentuar los elementos relevantes para la realización de la tarea; 4) controlar la frustración; y 5) demostrar o modelar la solución subrayando los elementos que considera esenciales para solucionar tarea (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 98). Nótese que, si bien los roles del tutor y del profesor podrían ser semejantes, pues ambos intentan enseñar algo, no son exactamente lo mismo, pudiendo diferir sustancialmente bajo determinadas circunstancias de aprendizaje.

Nielsen (1996, p. 7-10) propone un modelo formativo para músicos basándose en los constructos de ZDP y andamiajes de aprendizaje. Para ello, estructura el proceso educativo de músicos en varias etapas: 1) al comienzo de la instrucción, debería presentarse un profesor dominante con el fin de obtener los fundamentos técnicos y musicales y así poder completar la tarea de ejecutar una obra; 2) las

⁸ Original: “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”.

partes significativas del proceso anterior son identificadas y las estrategias utilizadas son explicitadas; 3) el maestro promueve constantemente la autoevaluación y automonitorización; 4) maestro y aprendiz dialogan sobre el proceso y producto; y 5) el aprendiz asume gradualmente responsabilidad en su trabajo mientras el maestro le hace correcciones.

4. Modelos de profesorado y estructuras de poder

Las corrientes pedagógicas actuales se han ido alineando con las propuestas del constructivismo social de Vygotsky (1978), pues proponen el paso de modelos de profesores dominantes que transmiten el conocimiento a modelos de facilitadores del aprendizaje. No obstante, el modelo de conservatorios muestra algunas resistencias a esta corriente. Los estudiantes de música preferirían el modelo de profesor dominante, que les dé ideas y soluciones, “ellos quieren aprender las convenciones predominantes, quieren conformarse”⁹ (Jørgensen, 2000, p. 70, traducción propia). Cuando los profesores son facilitadores, los estudiantes piensan por ellos mismos y se implicarían en su propio aprendizaje. Esta sería la propuesta del modelo pedagógico centrado en el estudiante (Rogers; Freiberg, 1994, p. 8). No obstante, los propios autores destacan una paradoja: si bien los aprendizajes pueden ser mucho más profundos a través de un profesor facilitador, se tiende a recordar más la figura de un maestro transmisor del conocimiento (Rogers; Freiberg, 1994, p. 17).

Por otra parte, algunos modelos de profesor facilitador que derivan del constructivismo social han sido objeto de cuestionamiento. Ciertos autores argumentan que no existe suficiente evidencia para afirmar que estos enfoques sean superiores a la instrucción directa (Kirschner; Sweller; Clark, 2006, p. 78-79). Los resultados de aprendizaje podrían verse limitados debido a que la carga cognitiva asociada al trabajo colaborativo y autónomo podría ser demasiado alta, especialmente cuando se intenta resolver problemas para los cuales no se han construido andamiajes de aprendizaje sólidos (Moreno; Park, 2010, p. 21-22. Tuovinen; Sweller, 1999, p. 340).

Finalmente, el modelo centrado en el estudiante con un profesor facilitador podría ser visto como una amenaza, pues implica compartir el poder y el control, situación que no estaría exenta de riesgos y que podría amedrentar al profesor que explora esta opción didáctica (Rogers; Freiberg, 1994, p. 214). En línea con lo anterior, Foucault (2003, p. 189) señala que toda institución educativa, junto con sus objetivos formativos, busca también perpetuar estructuras de poder mediante mecanismos de control a través de juicios, mediciones y comparaciones.

La deconstrucción de estructuras de poder ha sido tema recurrente de representantes del movimiento de la pedagogía crítica. Así, Freire propone la emancipación de estructuras opresoras y la liberación del individuo mediante instancias dialógicas entre el profesor y el estudiante (2005, p. 69-73). Giroux menciona que es necesario reconocer que los establecimientos educacionales no son lugares neutros donde solo se enseña, sino que debería reconocerse la existencia de una serie de relaciones que tienden a perpetuar esquemas impuestos por la sociedad dominante (1997, p. 33). Solo a partir del reconocimiento

⁹ Original: “They want to learn the prevailing conventions; they want to conform”.

de estas estructuras de poder podría comenzar a hacerse visible el **currículum oculto**, valores que se transmiten de manera silenciosa y que son propios de la interacción entre profesores y alumnos (Apple, 1997, p. 29-30. Giroux, 1990, p. 63-86. Jackson, 1991, p. 73-75). En el caso de instituciones de formación de músicos profesionales, se produciría un conflicto entre el **currículum explícito**, que declara objetivos referentes a desarrollo de autonomía y pensamiento crítico, y las prácticas pedagógicas que fomentan la sumisión, que podrían ser consideradas como **currículum oculto**.

5. La brecha entre teoría y práctica

Otro problema descrito en el diagnóstico del modelo de conservatorio sería la falta de vinculación entre las asignaturas teóricas (como análisis musical, armonía, contrapunto o historia de la música) y los temas tratados en la clase instrumental (Gaunt, 2010, p. 199). La ejecución de obras de los grandes maestros se situaría por encima de cualquier área del saber musical, lo que derivaría en un diálogo poco fluido y una brecha dicotómica entre teoría y práctica (Vicente; Aróstegui, 2003, p. 12). La ejecución instrumental no necesariamente debería estar disociada de la teoría, sino que debería ser un apoyo y fundamento (Swanwick, 1991, p. 10). Regelski señala que la práctica debiera estar imbricada con la teoría, aunque la conexión no siempre es explícita o reconocida (2009, p. vii). La práctica sería imposible sin el apoyo de la teoría; no obstante, se ha sugerido que la investigación musicológica no ha hecho aportaciones útiles a la teoría como para atraer la atención de los intérpretes y profesores de instrumento (Regelski, 1994, p. 65).

Esta brecha entre teoría y práctica estaría presente en múltiples disciplinas. Surge a partir de la concepción de la “racionalidad técnica”, que es consecuencia del positivismo y que da fundamento a la investigación universitaria contemporánea (Schön, 1983, p. 21-24. Schön, 1992, p. 17. Schön, 1995, p. 29). Dicha concepción daría lugar a la diferenciación entre: 1) disciplinas científicas (investigadores, académicos, científicos), encargadas de generar teoría o conocimiento y; 2) disciplinas profesionales o prácticas, que resolverían problemas mediante la aplicación de la teoría (médicos, profesores, músicos, entre otros). El modelo actual considera que las disciplinas científico-académicas generan conocimiento, mientras que las disciplinas prácticas las aplican a diferentes contextos. En otras palabras, el profesional práctico¹⁰ no genera conocimiento, sino que lo aplica. Esto produciría múltiples problemas, siendo uno de ellos la desvinculación entre la realidad y el conocimiento generado por las disciplinas científicas (Schön, 1992, p. 23. Schön 1995, p. 29, 34).

Esta fractura dicotómica ha sido etiquetada también desde diferentes perspectivas en el ámbito musical. Una de estas es la concepción de la música como objeto o producto, que tendría una presencia preponderante en lo que hoy se denomina teoría musical (Cook, 2001, p. 2). Esta concepción, heredada de teorías formalistas de Hanlissck (1947), considera la partitura como objeto de estudio final, dejando la mediación del intérprete fuera del proceso de análisis. Cook (2001, p. 5) propone una concepción más amplia de proceso, que considere la partitura como un libreto, partiendo del marco teórico propuesto por los estudios performativos que se vendrían desarrollando en el teatro. Esto significaría al menos la integración del intérprete y la dimensión de la ejecución en el proceso de análisis.

¹⁰ Schön utiliza el concepto *practitioner*, que no tiene una traducción literal en español. En el artículo se traduce como profesional práctico.



Meyer (1956, p. 52-54) identifica dos enfoques, denominándolos concepción estática, representado por tendencias analíticas derivadas del análisis schenkeriano, en oposición a concepciones dinámicas del proceso musical como el pragmatismo. Así también, Regelski (2017) y Elliott (1995) hablan de un enfoque praxialista que conceptualiza la música en un doble plano (proceso y producto) y que “debería entenderse en relación con sus significados y valores en la interpretación, escucha y resultados en los contextos culturales específicos en que se desarrolla”¹¹ (Elliott, 2005, p. 14, traducción propia). En contraste con el enfoque praxialista, el enfoque estético está ligado a concepciones musicales decimonónicas, que ponen a la obra de arte como un fin en sí mismo, separándolo de todo su contexto y situando el significado objetivamente en la partitura y dejando al margen la parte performativa (Regelski, 2005, p. 233. Regelski, 2017, p. 103). Este es el enfoque que según el autor estaría presente en la mayoría de los conservatorios y escuelas de música (Regelski, 2005, p. 222). Elliott ha propuesto que es la “musicalidad” lo que debería desarrollarse en toda la educación musical, entendida como una forma de conocimiento multidimensional (1995, p. 53-54). La musicalidad involucraría formas de conocimiento procedimentales y formales que el autor clasifica en: 1) conocimiento musical formal (1995, p. 60-62); 2) conocimiento musical informal (1995, p. 62-64); 3) conocimiento musical de las impresiones (1995, p. 64-65); y 4) conocimiento musical de supervisión (1995, p. 66-68). El autor enfatiza que la labor del intérprete no es solo la actualización de la obra musical para quienes no pueden escuchar la partitura en su mente (Elliott, 1995, p. 165).

Todas estas perspectivas, si bien son diferentes, tienen en común que parten de la premisa de que la música no es la partitura y que la consideración de este artefacto como objeto de análisis conducirá a perspectivas muy limitadas. Esta concepción dicotómica podría llevar a pensar que son posturas opuestas, pero podrían ser compatibles si se entiende que los productos son indicadores de la calidad de los procesos (Tejada, 2004, p. 16). Si se considera que el currículum de programas de interpretación contiene asignaturas consideradas prácticas (como asignaturas instrumentales, música de cámara o práctica orquestal) y otras teóricas (como análisis musical, armonía, contrapunto o historia de la música), se debería encontrar un modo de cerrar las brechas integrando los contenidos y habilidades de forma transversal y longitudinal. No obstante, surge el cuestionamiento de cómo y por qué ligar el proceso de interpretación musical con disciplinas teóricas que parten de una concepción de la música como objeto ¿Cómo integrar el análisis en la ejecución de una obra si el proceso de análisis no toma en cuenta al intérprete? ¿Para qué pedir a un intérprete que analice una obra si este análisis no considera la parte performativa en su estudio? ¿Por qué un pianista debería contextualizar una sonata de Beethoven si esta contextualización no considera la ejecución?

Para Schön, el conocimiento académico ha sido hostil con el conocimiento generado por profesionales prácticos a partir de la práctica reflexiva (1992, p. 156-157), siendo necesario desarrollar nuevos marcos epistemológicos (1995, p. 27, 34). Si no se atiende esta necesidad en la investigación en las artes y no se considera la dimensión práctica como una forma legítima de generación de conocimiento, todos los intentos derivarán en un aumento de la brecha teoría-práctica. Este parece ser el caso de los

¹¹ Original: “[...] ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making, music listening, and musical outcomes in specific cultural contexts”.

innumerables programas de posgrado ofrecidos actualmente a intérpretes. Si bien estos planes de estudio pueden declarar en sus objetivos y perfiles de egreso que sus graduados son capaces de analizar crítica y reflexivamente sus creaciones artísticas y comunicarlas a sus pares, lo que se percibe es que las mallas curriculares y productos finales están planteados desde la brecha teoría-práctica. Así, por ejemplo, los planes requieren evidencias de: 1) creación artística, que se trabaja habitualmente con el profesor de instrumento, donde el producto es generalmente un concierto; 2) investigación, instancia que se trabaja con docentes o tutores habitualmente provenientes de la musicología. Si bien el trabajo de investigación suele dialogar en algún nivel con el práctico, no se suele hacer de manera profunda, es decir, con preguntas de investigación que surjan de problemas de la interpretación, transformándose en una contextualización histórica y/o analítica de las obras ejecutadas, sin que se genere nuevo conocimiento en la disciplina¹².

6. Procesos cognitivos involucrados en el modelo de enseñanza de conservatorios

Sloboda (2000, p. 6-10. 2005, p. 247-248) distingue dos fases en el aprendizaje musical. Por una parte, existen ciertas habilidades que se desarrollan sin esfuerzo cognitivo en edades tempranas a través de procesos de enculturación que se dan de manera espontánea en la experiencia social cotidiana. Por ejemplo, la capacidad de reconocer una canción se adquiere sin la necesidad de entrenamiento. No obstante, el desarrollo de otras habilidades musicales, como la ejecución de un instrumento, al menos en la cultura occidental, requiere procesos de entrenamiento no espontáneo y con una alta carga cognitiva.

El aprendizaje musical implica esfuerzos prolongados desde edades tempranas, necesarios para alcanzar altos estándares profesionales, los cuales han sido objeto de estudio por parte de la psicología cognitiva (por ejemplo, en Bloom, 1985). Ciertos factores genéticos y ambientales podrían intervenir en el logro de resultados excepcionales, entendidos como aptitudes innatas en ciertos individuos. Sin embargo, para el logro de desempeños notables en el ámbito musical, sería fundamental concebir el proceso formativo como un extenso período de lo que algunos autores denominan “práctica deliberada” (Ericsson; Krampe; Tesch-Romer, 1993, p. 363). Ericsson y Harwell (2019, p. 4) describen las condiciones que debería tener esta práctica deliberada: 1) esta implica entrenamiento individual con un profesor o tutor altamente calificado; 2) los objetivos de la práctica deben ser comunicados de manera explícita al aprendiz; 3) el aprendiz debería ser capaz de representar mentalmente el resultado propuesto por el tutor; y 4) a partir de sucesivos intentos, el aprendiz debería ser capaz de acercarse al resultado propuesto por el tutor.

Para el logro de resultados excepcionales, es necesario un alto componente motivacional, en el que Sloboda (2005, p. 307-308) reconoce componentes intrínsecos y extrínsecos. El componente intrínseco está asociado a experiencias placenteras, que pueden ser sensoriales, estéticas o emocionales, que se producirían a través del estímulo sonoro. Esta motivación intrínseca produciría un compromiso personal con la actividad musical, en la que muchas veces se observarían componentes obsesivos (Sloboda,

¹² Como ejemplos de estos programas en Chile, se puede mencionar el Magister en Artes de la Pontificia Universidad Católica (s.f) o el Magister en Interpretación Musical de la Universidad de Chile (s.f). Véase Gouet (2017) para un ejemplo típico de un trabajo de investigación de estos programas, donde se aprecia una vinculación superficial entre teoría y praxis y que no genera nuevo conocimiento.



2005, p. 251). Por otra parte, el componente motivacional extrínseco, está asociado con la obtención de logros y otros motivadores externos, como la aprobación de los padres, obtención de premios en concursos o identificación con un modelo (Sloboda, 2005, p. 308). Si bien durante la etapa formativa musical siempre se daría una combinación de motivaciones intrínsecas y extrínsecas, existe evidencia de que una excesiva concentración en el cumplimiento de logros y objetivos podría inhibir los componentes intrínsecos (Sloboda, 2005, p. 308).

Como señala Jørgensen (2000, p. 68), gran parte de las estrategias didácticas utilizadas en una clase instrumental estarían basadas en la imitación del modelo del profesor. Estas se sustentarían en procesos de modelización, tal como se han aprendido los oficios desde tiempos inmemoriales (Nielsen, 2006, p. 2-3. Wallace, 1991, p. 6). El concepto de imitación podría producir incomodidad en instancias de aprendizaje artístico, pues muchos de los estudios que analizan este tipo de aprendizaje describen comportamientos de chimpancés (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993, p. 504) o de niños muy pequeños en etapa sensoriomotora (Piaget, 1996. Tomasello; Kruger; Ratner, 1993, p. 497-498), además de parecer divergentes con la construcción cultural de un artista del que se espera originalidad. No obstante, algunos constructos psicológicos actuales consideran la imitación y modelamiento como proceso de aprendizaje natural en todos los seres humanos, describiendo procesos de alto grado de complejidad.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) distingue matices en los procesos de aprendizaje modelado. En un primer nivel, se hallan comportamientos que se ejecutan rápidamente tras la observación del modelo, procesos típicos en niños muy pequeños y algunos animales. Con el tiempo, este proceso evoluciona hacia formas más sofisticadas. Así, tendría lugar la participación de procesos simbólicos y verbales que permitirían retener el modelo. El resultado no sería instantáneo y podrían producirse resultados que van mucho más allá de lo observado o escuchado (Bandura, 1977, p. 40). Bandura identifica cuatro procesos importantes en estrategias de aprendizaje modelado. 1) Proceso de atención (Bandura, 1977, p. 24); ciertos individuos podrían captar mayor atención en su rol de modelos. Esto derivaría en una mayor efectividad en el aprendizaje. 2) Proceso de retención (Bandura, 1977, p. 25); aquí serían típicas dos formas de representación, las imágenes mentales y verbales, que servirían posteriormente como guía en la ejecución. 3) Proceso de reproducción (Bandura, 1977, p. 27); que se lograría a través de la organización temporal de los patrones modelados; en el caso de aprendizaje de tareas sencillas, iría acompañado de un proceso de autocorrección, mientras que en aprendizajes complejos sería necesario un tercero (instructor o profesor) para realizar esta tarea. 4) Proceso motivacional (Bandura, 1977, p. 28); la evaluación que hace cada persona tras el aprendizaje jugaría un papel fundamental en esta etapa.

Como una extensión de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), se desarrolla la teoría del aprendizaje cultural (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993. Tomasello, 2016). Esta teoría distingue tres formas de aprendizaje en la ontogenia humana: 1) imitación; 2) aprendizaje dirigido; y 3) aprendizaje colaborativo. El aprendizaje por imitación surge a partir de los seis meses en infantes y también está presente en algunos animales. Aquí el observador internaliza un modelo desde su propio punto de vista, aprendiendo “del otro” (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993, p. 496). El aprendizaje dirigido¹³, implica que el

¹³ *Instructed learning.*

aprendiz adopta parcialmente la perspectiva del modelo, para luego compararla con su propio punto de vista. Con esto se logra construir un entendimiento intersubjetivo de la tarea (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993, p. 499). Este tipo de aprendizaje aparece aproximadamente a los cuatro años (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993, p. 499). No se aprende “del otro”, como en la imitación, sino “a través del otro”. Este tipo de aprendizaje implicaría el desarrollo de la empatía, al intentar entender la realidad, al menos momentáneamente, desde la perspectiva del modelo. Esto implica la construcción de una intersubjetividad compartida. El aprendizaje colaborativo aparece alrededor de los seis años e implica que dos personas construyen conocimiento a partir de una intersubjetividad simétrica, en donde no hay una autoridad o experto (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993, p. 500-501). Este tipo de aprendizaje da lugar a la creación de nuevos patrones culturales o nuevo conocimiento (Tomasello, 2016, p. 648).

En procesos de aprendizaje modelado, es importante que el aprendiz signifique y entienda el modelo de forma satisfactoria para que se realice la máxima retención. Si no se produce esta asignación de significado, el resultado podría no ajustarse a los objetivos pretendidos. Para situar esta idea en procesos de enseñanza-aprendizaje musical, es útil el concepto de *audiation* que propone Gordon (1989, 1999, p. 41-43. 2008, p. 3. 2012, p. 23-44). *Audiation* es el proceso cognitivo mediante el cual el cerebro relaciona los sonidos que escucha para que la persona le asigne un significado (Gordon, 2012, p. 23). Dado que es un proceso que implica asimilación y comprensión de los sonidos, una vez que se logra la *audiation* es posible escuchar y comprender una obra musical cuando el sonido no está presente (Gordon, 1989, p. 16. Gordon, 2012, p. 23). Para explicar el concepto, Gordon (2012, p. 25) hace una analogía con procesos cognitivos involucrados en la asignación de significados que hace un sujeto al escuchar un discurso o leer un texto¹⁴, donde la *audiation* sería equivalente al pensamiento (Gordon, 1999, p. 42). La *audiation* es diferente de la experiencia aural, que no implica una comprensión de lo que se escucha, así como de procesos de imitación, que no implican necesariamente un entendimiento del modelo (Gordon, 2012, p. 25-26). A partir de esta concepción, se podría afirmar que la *audiation* es una habilidad esencial en la comprensión musical y que debería ocupar un lugar preponderante en la etapa formativa de músicos.

A partir de estas consideraciones, se puede esbozar lo que sería un enfoque constructivista en el modelo uno a uno. Al ejecutar una obra musical, un estudiante podría limitarse a tocar cada una de las notas que aparecen en la partitura, sin asignarle significado ni comprender las relaciones de las diferentes estructuras presentes. Este proceso no involucra la *audiation*, sino la memorización. A partir de esto, la labor del tutor sería tratar de que el estudiante asigne significado a lo que acaba de hacer. Pozo (2022, p. 49) sugiere que estos dos extremos definen un continuo. En un extremo, se situaría un modelo pedagógico que sería el preponderante y tradicional, que tiene como objetivo la producción de sonido, de acuerdo con la partitura y las normas establecidas relativas a la cultura y la investigación musicológica (Pozo, 2022, p. 48). En el otro extremo, estaría un modelo centrado en el estudiante que busca a través del diálogo establecer relaciones entre objetivos, movimientos, sensaciones (Pozo, 2022, p. 48-49), es decir, entender el proceso de interpretación a través de una resignificación compartida de los problemas.

¹⁴ Si bien Gordon utiliza la analogía con la comprensión de un texto o discurso para explicar el proceso de *audiation*, enfatiza que la música no es un lenguaje, por carecer palabras y de gramática. La similitud vendría por la sintaxis, entendida como la posibilidad de ordenar sonidos en un contexto determinado (Gordon, 2012, p. 25).

Este último modelo, que algunos autores llaman constructivista¹⁵ (Pozo, 2022, p. 54. Torrado; Pozo, 2008, p. 37), lograría fomentar la autonomía y sería más efectivo por promover cambios permanentes en el estudiante y por permitir la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones o contextos (Pozo, 2022, p. 50-51. Torrado; Pozo, p. 2008, p. 44).

7. Conclusiones

Como síntesis de la revisión de literatura realizada en este trabajo, se presenta en la Figura 1 un mapa conceptual con los principales problemas detectados en el modelo formativo de músicos. Muchos de estos factores se traducen en un proceso formativo que, si bien puede declarar en sus principios que busca la autonomía y el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, termina por limitarlo y atrofiarlo en su implementación. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), un conservatorio es una institución donde se enseña música o danza, pero también implica la conservación o preservación “de algunas cosas” (Real Academia Española, 2014). A través de la revisión de literatura, se evidencia que el modelo de conservatorio preserva no sólo la cultura artística, sino un modelo pedagógico que hoy cuesta justificar en una sociedad pluriforme y dinámica.

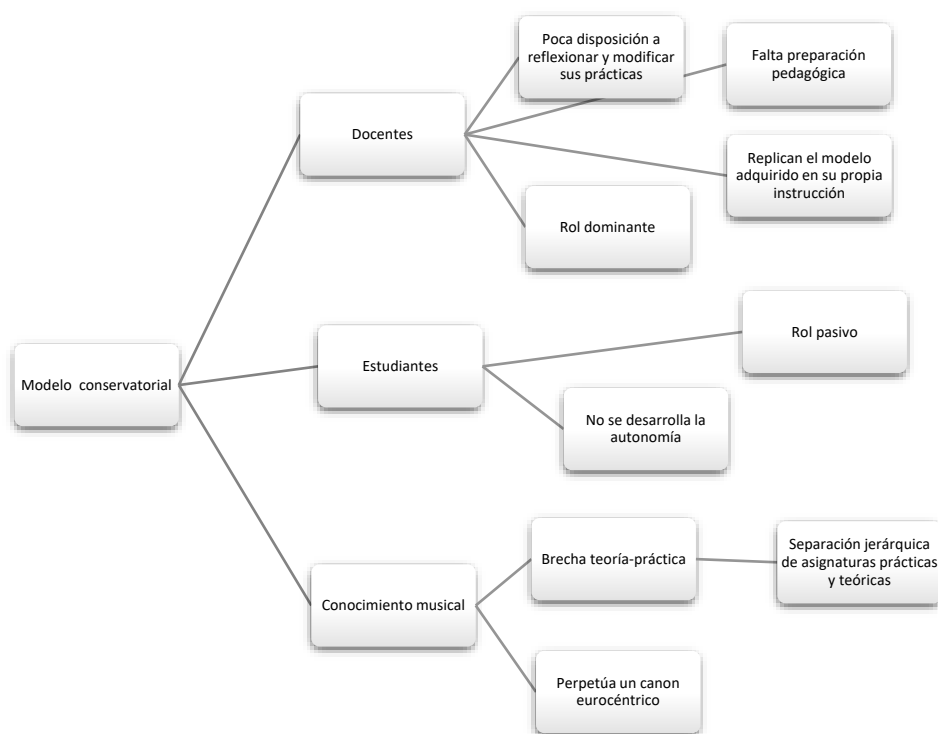


Fig. 1: Mapa conceptual de problemáticas detectadas en el modelo formativo de músicos.

Fuente: Elaborado por los autores.

¹⁵ Algunas autoras hablan de modelo trasformativo, en contraste al estilo trasferencial. Véase Carey y Grant (2021, p. 177-178).

Se observa un modelo basado en formas de transmisión del saber profesional a través de una instrucción basada en la imitación o aprendizaje modelado (Bandura, 1977. Tomasello; Kruger; Ratner, 1993), similar al “modelo artesanal”¹⁶ de Wallace (1991, p. 6), en el que un profesional experimentado le enseña a un discípulo que aprende de sus enseñanzas. Esta forma de transmisión de los saberes se encuentra en múltiples profesiones desde tiempos milenarios y tiende a generar sistemas estáticos y conservadores (Wallace, 1991, p. 6-7). Tal vez no se puede negar su efectividad, en el sentido de que, al finalizar sus procesos de estudios, parece formar instrumentistas hábiles y competentes. Pero también cabe la pregunta ¿es esto lo que se espera del proceso formativo de artistas? ¿Se busca formar instrumentistas competentes y obedientes a un canon y a las convenciones que se han consolidado a lo largo de la historia? Notoriamente, esta visión contrasta con la idea de Kandinsky de un artista cuya función es entregar “alimento espiritual” (1979, p. 6) a la sociedad, o con las palabras del Señor Corchea, acerca de “no escuchar los consejos de nadie, si no es del viento que pasa y nos cuenta la historia del mundo” (Debussy, 1987, p. 48). La idea de una figura de profesor dominante y un estudiante sumiso parece lejana a las concepciones y expectativas que se tienen en la actualidad de un artista, que se asocia a un carácter disruptivo, que rompe esquemas formales y sociales. En ese sentido, el paso de un modelo de profesor dominante a uno facilitador parece ser necesario.

No obstante, un modelo de profesor facilitador podría generar ciertas resistencias. En primera instancia, por parte de los principales actores del proceso educativo, pues como se mencionó, estudiantes y profesores parecen estar satisfechos con el modelo dominante. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que el modelo formativo artesanal genera un sistema educativo estático, lo que hace extremadamente difícil el cambio. Además, no se han definido las formas en que un profesor facilitador podría ser efectivo en un sistema de formación musical con relación uno a uno. Muchas de las acciones que hoy en día se asocian a una buena práctica pedagógica han sido validadas en contextos educativos sustancialmente diferentes al que se observa en el modelo de conservatorio. Por otra parte, Schön (1992, p. 29), lejos de cuestionar este modelo de enseñanza, lo sitúa como un referente que debieran seguir otras profesiones prácticas, donde los tutores inician a sus aprendices en las tradiciones de su profesión en un contexto de bajo riesgo y muestran de manera concreta lo que necesitan ver. Es posible que la idea de imponer modelos pedagógicos provenientes de otras áreas, como el intelectual transformador de Giroux (1990), sea una utopía imposible de replicar en la formación musical instrumental. Es importante recordar, como señala Schön (1992, p. 156-157), que la academia ha tendido a situar al conocimiento formal como ideal cognitivo, desdeñando otras formas de comunicación informativa que no puedan ser transmitidas mediante proposiciones lógicas o con estrategias de aprendizaje modelado. Algunos modelos pedagógicos provenientes de otras áreas podrían desarrollar lo que se identifica como conocimiento musical formal, pero podrían debilitar otros conocimientos musicales más sutiles, como el informal, el de las impresiones y el de supervisión que, de acuerdo con Elliott (1995, p. 53-77), son igualmente relevantes en el desarrollo de la musicalidad. Con esto, no se pretende negar la obtención de resultados efectivos en contextos formativos musicales a través de un modelo de profesor facilitador, sino que no se ha encontrado suficiente

¹⁶ *Craft model.*



evidencia empírica que logre plasmar el fenómeno desde una perspectiva multidimensional que permita describir un modelo exitoso de manera concreta y situada en contextos de enseñanza musical instrumental. El modelo constructivista propuesto por algunos autores no deja de ser incipiente y está lejos de ser asumido por la gran mayoría (Pozo, 2022. Torrado y Pozo, 2008, p. 36). Con relación al concepto de *audiation* de Gordon (2012), este parece no haber sido asimilado completamente por el modelo.

En la revisión, se ha encontrado cierta disensión en los planteamientos teóricos expuestos. Algunos autores hacen agudas críticas al modelo de conservatorio y, sin embargo, Schön (1992, p. 156-157) lo sitúa como referente a seguir por otras profesiones prácticas. Los primeros podrían estar sesgados por la tendencia académica de situar el conocimiento propositivo por sobre otras formas de conocimiento, mientras que el segundo sesgaría hacia una idealización de la cultura musical. Estas divergencias revelan la necesidad de seguir profundizando desde el punto teórico y empírico acerca de modelos pedagógicos en contextos de enseñanza uno a uno que integren las propuestas pedagógicas constructivistas sin dejar de lado estrategias relacionadas con procesos de imitación y modelación, como las que son descritas en las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1977) y cultural (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993. Tomasello, 2016). Estas estrategias están profundamente imbricadas en la enseñanza de profesiones prácticas; solo mediante su incorporación, se podrá lograr una transferencia contextualizada del constructivismo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación instrumental profesional.

Cabe mencionar también a las denominadas asignaturas teóricas, que aparentemente no tienen mucha relevancia en la literatura revisada. La mayoría de los trabajos consultados se enfocan en problemas generados en la interacción del estudiante y el profesor de instrumento, pero ¿qué pasa en las otras asignaturas del currículo? Las descripciones etnográficas de Kingsbury (1988) y Nettl (1995) sobre la cultura académica de conservatorios no profundizan en los problemas de las asignaturas grupales, muchas veces consideradas teóricas. Por otra parte, las soluciones propuestas por las diferentes investigaciones revisadas pasan por realizar modificaciones en la clase de instrumento. En la literatura analizada, parece presuponerse la escasa aportación de otras asignaturas en la formación de un instrumentista. Como se mencionó, esto podría ser debido a que gran parte de este conocimiento es generado por la investigación musicológica, habitualmente centrada en la partitura como objeto de estudio, dejando de lado la mediación del intérprete.

En ese sentido, sería necesario facilitar al alumnado herramientas analíticas que complementen la visión de objeto predominante y lo centren en el proceso performativo musical. Esto implica integrar nuevos marcos epistemológicos que permitan generar conocimiento desde la práctica (Schön, 1995). A partir de esta nueva concepción epistemológica, los intérpretes y profesores de instrumento podrían generar conocimiento centrado en aspectos particulares de su praxis, que no logra ser visualizado como problema de investigación desde una perspectiva externa a la disciplina. A través de la investigación de su propia praxis, el alumnado podría también reforzar su autonomía y pensamiento crítico durante su proceso formativo, desarrollando destrezas y habilidades investigativas que puedan ser incorporadas a la práctica artística. Esto contribuiría también a estrechar la brecha entre teoría y práctica.

Consideraciones finales

Numerosos problemas sistémicos se identifican a través de la descripción del sistema formativo de músicos profesionales. Aunque dichos problemas provienen de contextos que podrían no representar la realidad latinoamericana, muchas de las situaciones descritas recuerdan la situación local. Esto no es raro, pues no hay que olvidar que los programas de estudios implementados en Latinoamérica no son necesariamente originales y el sesgo eurocentrista parece ser evidente. La mayoría de las obras que se enseñan en conservatorios latinoamericanos son de origen europeo y muchos de los profesores de instrumento que trabajan en Latinoamérica realizaron posgrados en Europa o Norteamérica.

Sin duda, muchas de las características del modelo descrito se dejan ver en el contexto local: un modelo estático y conservador, jerárquico y elitista que se niega a asumir la crítica que viene desde afuera, que busca conservar tradiciones decimonónicas y que al mismo tiempo se conserva a sí mismo. De esta manera se logra configurar lo que Musumeci (2002) describe como un “entorno humanamente incompatible”.

Referirse al modelo de conservatorio con la intención de abarcar un sistema que ha evolucionado globalmente durante más de doscientos años podría parecer reduccionista. En ese sentido, se presenta un modelo formativo de conservatorios como un “tipo ideal”. Los tipos ideales son modelos que enfatizan unilateralmente un punto de vista para llegar a un constructo analítico abstracto (Weber, 1949, p. 90). Esto implica evitar la descripción de eventos histórico-temporales de la realidad empírica, con el propósito de lograr una mayor claridad conceptual en fenómenos sociales complejos (Weinert, 1996, p. 77-78). Por esta razón, se evitó profundizar en importantes innovaciones que se han implementado a lo largo de los años, que escapan al alcance del objetivo del presente artículo.

Con esto, se espera haber contribuido a visibilizar los problemas presentes en el modelo formativo de músicos profesionales, así como los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje musical. Solo a partir de una comprensión profunda y crítica de esta realidad se podrá comenzar a resolver tensiones que nacen en ambientes autoritarios y elitistas, y que, como señala Harnoncourt (2017, p. 33), no parecen estar formando músicos, sino acróbatas. Por todo ello, es perentorio comenzar a describir y analizar de manera estructurada el sistema latinoamericano desde una perspectiva crítica.

Referencias

- APPLE, Michael. *Educación y poder*. Trad. Isabel García. Barcelona: Paidós, 1997.
- ARNOLD, Denis. Instruments and Instrumental Teaching in the Early Italian Conservatoires. *The Galpin Society Journal*, [S. l.], v. 54, p. 72-81, 1965. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/841978>
- BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Nueva Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.
- BANDURA, Albert. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, Washington D.C., v. 44, n. 9, p. 1175-1184. 1989. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- BERGERON, Katherine. Prologue: Disciplining Music. In: BERGERON, K.; BOHLMAN, P. (org.). *Disciplining Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 1-9.



BELTRAMINO, Fabian. Canon y educación musical: Análisis de los programas de formación en relación con los programas de concierto en la región metropolitana de la Argentina. *Revista del ISM, [S. l.]*, n. 18, p. 227-239, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/rism.v0i18.10599>

BURWELL, Kim. A Degree of Independence: Teachers' Approaches to Instrumental Tuition in a University College. *British Journal of Music Education*, Cambridge, Inglaterra, v. 22, n. 3, p. 199-215, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0265051705006601>

BURWELL, Kim; CAREY, Gemma; BENNETT, Dawn. Isolation in Studio Music Teaching: The Secret Garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, Londres, v. 18, n. 4, p. 372-394, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>

CAREY, Gemma; GRANT, Catherine. Teacher and Student Perspectives on One-to-one Pedagogy: Practices and Possibilities. *British Journal of Music Education*, Cambridge, Inglaterra, v. 32, n. 1, p. 5-22, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>

CAREY, Gemma; GRANT, Catherine; VALDEBENITO, Mauricio. ¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno. *Revista Musical Chilena*, Santiago, v. 75, n. 236, p. 175-183, 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902021000200175>

CARRUTHERS, Glen. Educating Professional Musicians: Lessons Learned from School Music. *International Journal of Music Education, [S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 127-135, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0255761407088487>

COOK, Nicholas. Between Process and Product: Music and/as Performance. *Music Theory Online*, Estados Unidos de América, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-31, 2001. Disponible en: <https://mtosmt.org/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html> Acceso el: 3 mar. 2023.

CORRADO, Omar. Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. *Revista Argentina de Musicología*, Buenos Aires, n. 5-6, p. 16-44, 2005. Disponible en: <https://ojs.aamusicologia.ar/index.php/ram/article/view/183> Acceso el: 3 mar. 2023.

ELLIOTT, David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ELLIOT, David. *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf T.; TESCH-RÖMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, Washington D.C., v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

ERICSSON, K. Anders; HARWELL, Kyle W. Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 10, p. 1-19, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>

DEBUSSY, Claude. *El señor Corchea y otros escritos*. Trad. Angel Medina. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

DUBAL, David. *The Essential Canon of Classical Music*. Nueva York: North Point Press, 2001.

FEND, Michael. Cherubini, Luigi. In: *Grove Music Online*. Oxford: Oxford University Press, 2001. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.53110>

FORD, Biranda. *What Are Conservatoires For? Discourses of Purpose in the Contemporary Conservatoire*. Tesis (Doctoral). Institute of Education, University of London, Londres, 2010. Disponible en: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007379> Acceso el: 3 mar. 2023.

FOUCAULT, Michael. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

FOUCAULT, Michael. *Las redes del poder*. Trad. Fernando Crespo. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2ª. ed. Trad. Jorge Mellado. México: Siglo XXI, 2005.

GAUNT, Helena. One-to-one Tuition in a Conservatoire: The Perceptions of Instrumental and Vocal Students. *Psychology of Music*, Londres, v. 38, n. 2, p. 178-208, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>



- GORDON, Edwin. Audiation, Imitation and Notation: Musical Thought and Thought About Music. *The American Music Teacher*, Cincinnati, v. 38, n. 5, p. 15-17, 1989. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/43543904> Acceso el: 3 mar. 2023.
- GORDON, Edwin. All About Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, Herndon, v. 86, n. 2, p. 41-44, 1999. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/3399589>
- GORDON, Edwin. Ritmo: Contrastando las implicaciones de la audición y la notación. *Revista Electrónica de LEEME*, Valencia, n. 22, p. 53-56. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9775> Acceso el: 3 mar. 2023.
- GORDON, Edwin. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, 2012.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Trad. Isidro Arias. Barcelona: Paidós, 1990.
- GOUET, Camilo. *Après une lecture de Dante: Fantasia Quasi Sonata*. Tesis (Magister en Artes Mención Música). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2017. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21875> Acceso el: 3 mar. 2023.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *La música como discurso sonoro: hacia una nueva comprensión de la música*. Trad. Juan Luis Milán. Barcelona: Acantilado, 2006.
- IBÁÑEZ, Tania. Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior. *Revista Musical Chilena*, Santiago, v. 71, n. 227, p. 79-107, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902017000100079>
- JACKSON, Peter. *La vida en las aulas*. Trad. Jurjo Torres Santomé. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- JONES, James. Games Studio Teachers Play. *Music Journal*, Nueva York, v. 33, n. 3, p. 46-47, 1975. Disponible en: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/games-studio-teachers-play/docview/1290889584/se-2?accountid=14777> Acceso el: 3 mar. 2023.
- JØRGENSEN, Harald. Student Learning in Higher Instrumental Education: Who Is Responsible? *British Journal of Music Education*, Cambridge, Inglaterra, v. 17, n. 1, p. 67-77, 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- KANDINSKY, Wassily. *De lo espiritual en el arte*. 5. ed. Trad. Elisabeth Palma. México: Premia, 1989.
- KINGSBURY, Henry. *Music, Talent and Performance. A Conservatory Cultural System*. Filadelfia: Temple University Press, 1988.
- KIRSCHNER, Paul A.; SWELLER, John; CLARK, Richard E. Why Minimal. Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, Filadelfia, v. 41, n. 2, p. 75-86, 2006. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- KOOPMAN, Constantijn; SMIT, Nico; DE VUGT, Adri; DENEER, Paul; DEN OUDEN, Jeannette. Focus on Practice-Relationships Between Lessons on the Primary Instrument and Individual Practice in Conservatoire Education. *Music Education Research*, Londres, v. 9, n. 3, p. 373-397, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14613800701587738>
- MERINO, Luis. Canon musical y canon musicológico desde una perspectiva de la música chilena. *Revista Musical Chilena*, Santiago, v. 60, n. 205, p. 26-33, 2006. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902006000100002>
- MEYER, Leonard. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- MORENO, Roxana; PARK, Babette. Cognitive Load Theory: Historical Development and Relation to Other Theories. In: Pass, J., Moreno, R., Brünken (org.). *Cognitive Load Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 29-47.
- MUSUMECI, Orlando. Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. In: Actas de la Segunda Reunión Anual de la Sociedad Argentina para Ciencias Cognitivas de la Música, 2, 2002. Buenos Aires, SACCoM, p. 85-95. Disponible en: http://www.sacom.org.ar/ACTAS_CONGRESOS/2do_SACCoM.pdf Acceso el: 3 mar. 2023.



- NERLAND, Monika. One-to-one Teaching as Cultural Practice: Two Case Studies from an Academy of Music. *Music Education Research*, Londres, v. 9, n. 3, p. 399-416, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- NETTL, Bruno. *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Champaign: University of Illinois Press, 1995.
- NIELSEN, Klaus. Apprenticeship and Music. Ponencia presentada en Congreso de Nordic Educational Research Association (NFPF-Kongressen), mar. 1996, Lillehammer, Noruega.
- NIELSEN, Klaus. Apprenticeship at the Academy of Music. *International Journal of Education & the Arts*, Pensilvania, v. 7, n. 4, p. 1-16, 2006. Disponible en: <http://www.ijea.org/v7n4/> Acceso el: 3 mar. 2023.
- NIEMIEC, Christopher; RYAN, Richard; DECI, Edward. Self-determination Theory and the Relation of Autonomy to Self-Regulatory Processes and Personality Development. In: HOYLE, R. (org.). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. p. 169-191.
- PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Trad. José Gutiérrez. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. *Magister en Artes*. Santiago, Chile: Facultad de Artes UC, [s.f.]. Disponible en: <https://artes.uc.cl/postgrado/magister/> Acceso el: 3 mar. 2023.
- POZO, Juan Ignacio. The Psychology of Music Learning. In: Pozo, J.I., PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P.; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G.; TORRADO, J.A. (org.). *Learning and Teaching in the Music Studio*. Singapur: Springer, 2022. p. 47-84 Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_3
- PRESLAND, Carole. Conservatoire Student and Instrumental Professor: The Student Perspective on a Complex Relationship. *British Journal of Music Education*, Cambridge, Inglaterra, v. 22, n. 3, p. 237-248, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0265051705006558>
- PRIGOLLINI, Diego. *Canon, tradicionalismo y vanguardia en los estudios superiores de conservatorio*. Tesis (Doctoral). Facultad de Educación, Departamento de Expresión Musical y Corporal, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2016. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/1276> Acceso el: 3 mar. 2023.
- PURSER, David. Performers as Teachers: Exploring the Teaching Approaches of Instrumental Teachers in Conservatoires. *British Journal of Music Education*, Cambridge, Inglaterra, v. 22, n. 3, p. 287-298, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0265051705006546>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Conservatorio. In: *Diccionario de la Lengua Española*, 22. ed. Madrid, Real Academia Española, 2014. Disponible en: <https://dle.rae.es/conservatorio?m=form> Acceso el: 3 mar. 2023.
- REGELSKI, Thomas. Action Research and Critical Theory: Empowering Music Teachers to Professionalize Praxis. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Champaign, n. 123, p. 63-89, 1994. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40318693> Acceso el: 3 mar. 2023.
- REGELSKI, Thomas. Curriculum: Implications of Aesthetic Versus Praxial Philosophies. In: ELLIOT, D. (org.). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 219-248.
- REGELSKI, Thomas. Preface. In: REGELSKI, T.; GATES, T. (org.). *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. Nueva York: Springer, 2009. p. v-xi.
- REGELSKI, Thomas. Pragmatism, Praxis, and Naturalism: The Importance for Music Education of Intentionality and Consummatory Experience in Musical Praxes. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, [S. l.], v. 16, n. 2, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22176/act16.1.102>
- ROGERS, Carl.; FREIBERG, Jerome. *Freedom to Learn*. 3. ed. Nueva York: Macmillan, 1994.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Washington D.C., v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Trad. Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías. Barcelona: Paidós, 1992.



- SCHÖN, Donald A. Knowing-in-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, Filadelfia, v. 27, n. 6, p. 27-34, 1995. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- SLOBODA, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- SLOBODA, John. *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Trad. Manuel Olasagarti. Madrid: Morata, 1991.
- TEJADA, Jesús. Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XX1*, Madrid, v. 7, p. 15-26., 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.0.7.327>
- TOMASELLO, Michael; KRUGER, Ann; RATNER, Hilary. Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, Cambridge, Inglaterra, v. 16, n. 3, p. 495-511, 1993. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>
- TOMASELLO, Michael. Cultural Learning Redux. *Child Development*, Nueva Jersey, v. 87, n. 3, p. 643-653, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.12499>
- TORRADO, José Antonio; POZO, Juan Ignacio. Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Culture and Education*, Londres, v. 20, n. 1, p. 35-48. Disponible en: <https://doi.org/10.1174/113564008783781468>
- TUOVINEN, Juhani E.; SWELLER, John. A Comparison of Cognitive Load Associated with Discovery Learning and Worked Examples. *Journal of Educational Psychology*, Washington D.C., v. 91, n. 2, p. 334-341, 1999. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.334>
- UNIVERSIDAD DE CHILE. *Magíster en Interpretación Musical*. Santiago: Facultad de Artes Universidad de Chile, [s.f.]. Disponible en: <https://www.uchile.cl/postgrados/122779/interpretacion-musical> Acceso el: 3 mar. 2023.
- VALLES, Mónica. Zona de desarrollo potencial y conceptualización en el campo del sonido musical. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales JIDAP, junio, 2014. La Plata, Argentina, 2014. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43869> Acceso el: 3 mar. 2023.
- VICENTE, Alejandro; ARÓSTEGUI, José Luis. 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*, Valencia, n. 12, p. 13-26, 2003. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9746> Acceso el: 3 mar. 2023.
- VYGOTSKY, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WALLACE, Michael. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WEBER, Max. *Methodology of Social Sciences*. Glencoe, Estados Unidos: The Free Press, 1949.
- WEBER, William. The History of Musical Canon. In: COOK, N.; EVERIST, M. (org.). *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 336-355.
- WEINERT, Friedel. Weber's Ideal Types as Models in the Social Sciences. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, Cambridge, Inglaterra, v. 41, p. 73-93, 1996. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S1358246100006056>
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Londres, n. 17, v. 2, p. 89-100, 1976. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- ZIMMERMANN, Barry. Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (org.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. Nueva York: Springer, 1989. p. 1-26.



ZIMMERMAN, Barry. Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, Filadelfia, v. 33, n. 2-3, p. 73-86, 1998. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

ZIMMERMAN, Barry. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, Filadelfia, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ZIMMERMAN, Barry; BONNER, Sebastian; KOVACH, Robert. *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington D.C.: American Psychological Association, 1996.

Pedro Iglesias es Académico de Instituto de Música de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Guitarrista titulado en la Universidad de Chile, estudios de Magister (Künstlerische Ausbildung im Hauptfach Gitarre) y Doctorado en interpretación musical (Konzertexamen Gitarre) en la Escuela Superior de Música de Rostock, Alemania. Doctorado (c) en didáctica de la música en la Universidad de Valencia, España. ipedro@uahurtado.cl

Jesús Tejada es Licenciado en Interpretación Musical, Doctor en Humanidades y Doctor en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Actualmente, imparte docencia en Formación del Profesorado, en el Máster de Investigación en Educación Musical y dirige estudios de doctorado en el Programa de Doctorado en Educación Musical de la Universidad de Valencia. Ha impartido clases de investigación, educación musical y pedagogía en diferentes universidades españolas, europeas y latinoamericanas. jesus.tejada@uv.es



A *Opus* está licenciada sob uma licença [CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

