



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

La investigación artística a través del aprendizaje
basado en la indagación: diseño, implementación y
evaluación de una intervención educativa para la
formación musical profesional.

TESIS DOCTORAL

Pedro Iglesias Calonge

Dirigida por:

Dr. Jesús Tejada Giménez

Mayo 2025

RESUMEN

Estudios recientes han diagnosticado una serie de deficiencias en el modelo formativo de músicos profesionales, conocido como modelo de conservatorio. Estas deficiencias se originan en una cultura académica caracterizada por modelos docentes verticales y altamente jerarquizados, derivados de la relación maestro-aprendiz. Se ha planteado que el modelo de conservatorio, instaurado en Europa a comienzos del siglo XIX, podría limitar las habilidades autorregulatorias del alumnado y consolidar una concepción epistemológica dicotomizada — que separa la teoría de la práctica musical—.

Si bien en la actualidad se ha consolidado un discurso que apunta hacia la modernización y reforma del modelo formativo, existe evidencia de que estas reformas no han logrado transformaciones sustanciales, perpetuando así un modelo que ha funcionado durante varios siglos de forma aislada y resistente a las innovaciones pedagógicas.

Esta tesis, presentada como un compendio de artículos, aborda estos problemas mediante una intervención educativa diseñada, implementada y evaluada en una universidad chilena. La intervención fue dirigida a alumnado de diversos programas de estudios relacionados con la música que estaban en distintas etapas de su formación profesional. Se fundamentó en el enfoque pedagógico constructivista, el aprendizaje basado en la indagación (ABI) y la reflexión en la acción. Con una duración de dos semestres lectivos, abordó temas relacionados con el análisis de la performatividad y la investigación artística. En particular, el trabajo se focalizó en procedimientos de medición y análisis de la agógica en tonadas chilenas del género docto, popular y tradicional. Con esto, se pretendió fortalecer el proceso formativo de los participantes a través del desarrollo de competencias investigativas, con la intención que pudieran luego integrarlas a su práctica artística.

La investigación se desarrolló tres fases. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica narrativa del modelo formativo de conservatorios y un diagnóstico del entorno particular en que se realizaría la intervención para detectar las necesidades formativas específicas. En segundo lugar, se diseñó la intervención —articulando las necesidades formativas con una serie de actividades planificadas para dos semestres— mediante la investigación educacional basada en el diseño. Finalmente se implementó y evaluó la intervención mediante una investigación-acción participativa.

Los resultados evidenciaron el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Durante la implementación de la intervención, los participantes lograron organizarse rápidamente de manera colaborativa. Sin embargo, también pudo documentarse ciertas resistencias por parte del estudiantado para asimilar estas nuevas competencias, especialmente frente el modelo de profesor como facilitador del aprendizaje, el cual que diverge con el modelo dominante al que estaban habituados. A lo largo de la intervención, se observó una transformación del significado que el alumnado atribuía a las actividades de investigación, llegando a considerarla como una actividad fundamental para la comprensión del fenómeno musical y útil para su práctica artística. Por otra parte, algunos lograron integrar las competencias investigativas en su práctica artística. También se evidenció el fortalecimiento de sus habilidades autorregulatorias; acompañadas de un empoderamiento al asimilar las nuevas competencias investigativas, lo que según su percepción constituyó un cambio de paradigma en su formación profesional.

Los hallazgos sugieren que la integración de estas actividades investigativas de forma permanente en planes de estudio de programas de interpretación musical desde etapas tempranas podría abordar varias de las falencias diagnosticadas del modelo formativo de conservatorios. Asimismo, validan la efectividad y viabilidad del enfoque pedagógico

constructivista, al aprendizaje basado en la indagación y el modelo de docente facilitador del aprendizaje en contextos formativos musicales.

Por otra parte, el presente estudio propone soluciones que trascienden la línea curricular del instrumento principal. En ese sentido, gran parte de la literatura destaca que tanto los problemas sistémicos del modelo formativo como sus eventuales soluciones deben implicar cambios sustanciales en las clases individuales de instrumento. Sin embargo, el estudio plantea es que estas transformaciones deben abordarse de manera integral, abarcando la totalidad de las líneas curriculares. Finalmente, se propone un giro en la discusión de la validez de la investigación artística, al considerar su potencial pedagógico en etapas tempranas del proceso formativo de intérpretes musicales.

Palabras clave: estudios de la performatividad, investigación artística, aprendizaje basado en la indagación, constructivismo, modelo de conservatorios.

ABSTRACT

Recent studies have diagnosed deficiencies in the training model for professional musicians, known as the conservatory model. These deficiencies originated in an academic culture characterized by vertical and highly hierarchical teaching models, derived from the master-apprentice relationship. It has been suggested that the conservatory model, established in Europe at the beginning of the 19th century, could limit students' self-regulatory abilities and consolidate a dichotomized epistemological conception, that separates theory from musical practice.

Although there is currently a consolidated discourse pointing towards the modernization and reform of the training model, there is evidence that these reforms have not achieved substantial transformations, thus perpetuating a model that has functioned for several centuries in isolation and resistant to pedagogical innovations.

This thesis, presented as a compendium of articles, addresses these problems through an educational intervention designed, implemented, and evaluated in a Chilean university. The intervention was directed to students from different music-related study programs at different stages of their professional training. It was based on the constructivist pedagogical approach, inquiry-based learning (ABI), and reflection in action. With a duration of two academic semesters, it addressed issues related to the analysis of performance and artistic research. In particular, the work focused on procedures for measuring and analyzing the agogic in Chilean *tonadas* of the classical, popular, and traditional genres. With this, it was intended to strengthen the formative process of the participants through the development of research skills, with the intention that they could then integrate them into their artistic practice.

The research was developed in three phases. First, a narrative bibliographic review of the formative model of conservatories and a diagnosis of the environment in which the intervention would take place were carried out to detect specific training needs. Second, the intervention was designed—articulating the training needs with a series of activities planned for two semesters—through design-based educational research. Finally, the intervention was implemented and evaluated through participatory action-research.

The results showed that the learning objectives were met. During the implementation of the intervention, participants were able to quickly organize themselves collaboratively. However, certain resistance on the part of the students to assimilate these new competencies was also documented, especially about the model of the teacher as facilitator of learning, which diverges from the dominant model to which they were familiar. In addition, during the intervention, a transformation of the meaning that students attributed to research activities was observed, coming to consider it as a fundamental activity for the understanding of the musical phenomenon and useful for their artistic practice. On the other hand, some of them were able to integrate research competencies into their artistic practice. The strengthening of their self-regulatory skills was also evidenced; accompanied by empowerment when assimilating the new research competencies, which according to their perception constituted a paradigm shift in their professional training.

The findings suggest that the integration of these research activities on a permanent basis in the curricula of music performance programs from early stages could address several of the diagnosed shortcomings of the conservatory training model. They also validate the effectiveness and viability of the constructivist pedagogical approach, inquiry-based learning, and the model of the teacher facilitator of learning in musical training contexts.

On the other hand, this study proposes solutions that transcend the curricular line of the primary instrument. In this sense, much of the literature emphasizes that both the systemic problems of the formative model and its eventual solutions must involve substantial changes in the individual instrument lessons. However, the study suggests that these transformations should be approached in a more integrated manner, embracing the totality of the curricular lines. Finally, a turn in the discussion of the validity of artistic research is proposed, considering its pedagogical potential in the early stages of the training process of musical performers.

Keywords: performativity studies, Practice as Research, inquiry-based learning, constructivism, conservatory model.

RESUM

Estudis recents han diagnosticat una sèrie de deficiències en el model formatiu de músics professionals, conegut com a model de conservatori. Aquestes deficiències s'originen en una cultura acadèmica caracteritzada per models docents verticals i altament jerarquitzats, derivats de la relació mestre-aprenent. S'ha plantejat que el model de conservatori, instaurat a Europa a començaments del segle XIX, podria limitar les habilitats autorreguladores de l'alumnat i consolidar una concepció epistemològica dicotomitzada —que separa la teoria de la pràctica musical—.

Tot i que actualment s'ha consolidat un discurs que apunta cap a la modernització i reforma del model formatiu, hi ha evidència que aquestes reformes no han aconseguit transformacions substancials, perpetuant així un model que ha funcionat durant diversos segles de manera aïllada i resistent a les innovacions pedagògiques.

Aquesta tesi, presentada com un compendi d'articles, aborda aquests problemes mitjançant una intervenció educativa dissenyada, implementada i avaluada en una universitat xilena. La intervenció va ser dirigida a alumnat de diversos programes d'estudis relacionats amb la música que es trobaven en diferents etapes de la seua formació professional. Es va

fonamentar en l'enfocament pedagògic constructivista, l'aprenentatge basat en la indagació i la reflexió en l'acció. Amb una duració de dos semestres lectius, va abordar temes relacionats amb l'anàlisi de la performativitat i la investigació artística. En particular, el treball es va focalitzar en procediments de mesurament i anàlisi de l'agocitat en tonades xilenes del gènere culte, popular i tradicional. Amb això, es va pretendre enfortir el procés formatiu dels participants a través del desenvolupament de competències investigadores, amb la intenció que després pogueren integrar-les en la seua pràctica artística.

La investigació es va desenvolupar en tres fases. En primer lloc, es va realitzar una revisió bibliogràfica narrativa del model formatiu de conservatoris i un diagnòstic de l'entorn particular on es realitzaria la intervenció per detectar les necessitats formatives específiques. En segon lloc, es va dissenyar la intervenció —articulant les necessitats formatives amb una sèrie d'activitats planificades per a dos semestres— mitjançant la investigació educativa basada en el disseny. Finalment, es va implementar i avaluar la intervenció mitjançant una investigació-acció participativa.

Els resultats van evidenciar el compliment dels objectius d'aprenentatge. Durant la implementació de la intervenció, els participants van aconseguir organitzar-se ràpidament de manera col·laborativa. No obstant això, també es van documentar certes resistències per part de l'alumnat per assimilar aquestes noves competències, especialment davant del model de professor com a facilitador de l'aprenentatge, que divergeix del model dominant al qual estaven habituats. A més, durant la intervenció, es va observar una transformació en el significat que l'alumnat atribuïa a les activitats d'investigació, arribant a considerar-les com a fonamentals per a la comprensió del fenomen musical i útils per a la seua pràctica artística. D'altra banda, alguns van aconseguir integrar les competències investigadores en la seua pràctica artística. També es va evidenciar l'enfortiment de les seues habilitats autorreguladores, acompanyades d'un empoderament en assimilar les noves competències investigadores, el que, segons la seua percepció, va constituir un canvi de paradigma en la seua formació professional.

Les troballes suggereixen que la integració d'aquestes activitats investigadores de manera permanent en plans d'estudi de programes d'interpretació musical des d'etapes primerenques podria abordar diverses de les deficiències diagnosticades en el model formatiu de conservatoris. Així mateix, validen l'efectivitat i viabilitat de l'enfocament pedagògic constructivista, de l'aprenentatge basat en la indagació i del model de professor facilitador de l'aprenentatge en contextos formatius musicals.

D'altra banda, el present estudi proposa solucions que transcendeixen la línia curricular de l'instrument principal. En aquest sentit, gran part de la literatura destaca que tant els problemes sistèmics del model formatiu com les eventuais solucions han d'implicar canvis substancials en les classes individuals d'instrument. No obstant això, l'estudi planteja que aquestes transformacions han d'abordar-se de manera integral, abastant la totalitat de les línies curriculars. Finalment, es proposa un gir en la discussió sobre la validesa de la investigació artística, en considerar el seu potencial pedagògic en etapes primerenques del procés formatiu d'intèrprets musicals.

Paraules clau: estudis de la performativitat, investigació artística, aprenentatge basat en la indagació, constructivisme, model de conservatoris.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1	Introducción	9
1.1	Definición del objeto de estudio	9
1.2	Justificación del estudio	10
1.3	Objetivos de investigación	11
1.4	Limitantes del estudio	12
1.5	Estructura de la Tesis	13
2	Revisión de literatura	15
2.1	La cultura académica de conservatorio	15
2.2	La brecha entre teoría y práctica	18
2.3	La reflexión en la acción	19
2.4	La investigación artística	21
3	Metodología	22
3.1	Bases paradigmáticas del estudio: el paradigma sociocrítico	22
3.2	La investigación-acción y el docente-investigador	24
3.3	Diseño de investigación	29
3.3.1	Fase preliminar	30
3.3.2	Diseño del plan estratégico de acción	30
3.3.3	Evaluación de la intervención	31
3.4	Contexto de la intervención y consideraciones éticas	31
3.5	Fundamentos pedagógicos de la intervención	33
3.5.1	El enfoque pedagógico constructivista	33
3.5.2	El aprendizaje basado en la indagación (ABI)	36
3.6	Diseño de intervención	38
3.6.1	Primer ciclo de intervención	40

3.6.2	Segundo ciclo de intervención	45
4	Trabajos publicados.....	47
5	Síntesis de los resultados y discusión.....	51
5.1	Evaluación de la intervención	51
5.2	Acerca de la autorregulación	54
5.3	El ABI en contextos formativos musicales	55
5.4	Potencial formativo de la de la investigación artística.....	56
5.5	Validez del estudio y prospectiva	58
6	Referencias.....	61
7	Anexos	74
7.1	Artículo N°1: El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos	74
7.2	Artículo N°2: Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI): Diseño de una intervención educativa en Investigación Artística para alumnado de música en Educación Superior	97
7.3	Artículo N°3: Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher Education	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fases de la investigación	29
Figura 2: Ciclos de investigación-acción participativa.....	31
Figura 3: Ejemplo de <i>tempo map</i> de la Tonada 5 de P.H. Allende	44
Figura 4: Esquema con las publicaciones y su coherencia temática	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Planificación de las actividades del primer semestre	41
Tabla 2: Planificación de las actividades del segundo semestre	46
Tabla 3: Índices de calidad de las revistas	48

1 Introducción

1.1 Definición del objeto de estudio

El foco principal de la presente investigación es el modelo formativo de músicos profesionales, conocido también como modelo de conservatorio. Los fundamentos de este modelo se establecen a comienzos del siglo XIX en el Conservatorio Nacional de París. Si bien existen referencias de instancias formativas musicales anteriores, es a partir de la gestión de Luigi Cherubini en el Conservatorio Nacional de París que se establecen las líneas curriculares de lo que en la actualidad se conoce como el modelo de conservatorio (Fend, 2001; Ford, 2010).

Desde la perspectiva administrativa, el modelo de conservatorio puede tomar diversas formas. Según el país, estas instituciones pueden estar adscritas a universidades o funcionar de manera independiente (Weber *et al.*, 2001). Asimismo, existen variantes en los propósitos formativos, con instituciones que definen líneas de especialización, tales como la música antigua, música popular o ejecución orquestal, entre otras (Weber *et al.*, 2001). Sin embargo, a nivel de programas de estudio se observa uniformidad, siendo transversalmente descritas 4 líneas curriculares (Ford, 2010): 1) Estudio de instrumento principal o voz en modalidad de clases individuales. Esta es considerada la línea curricular principal. Por realizarse en modalidad de clases individuales, algunos autores lo han denominado sistema uno-a-uno. 2) Ejecución musical grupal. 3) Lectoescritura musical y entrenamiento auditivo a través del solfeo. 4) Teoría e historia de la música.

Por ser un fenómeno que se ha desarrollado a nivel global, podrían existir matices en la definición del modelo de conservatorio. En el contexto de esta tesis se entenderá como un modelo de enseñanza circunscrito al ámbito de la educación formal, cuyos propósitos son formar músicos profesionales, abordando un repertorio perteneciente al canon musical occidental (Berltramino, 2021). En este modelo aparecen las cuatro líneas curriculares recién descritas, con un eje principal de formación instrumental o vocal en modalidad uno-a-uno, es decir, un alumno por profesor.

1.2 Justificación del estudio

En la actualidad el modelo de conservatorios ha sido objeto de críticas por no haber asimilado los cambios en paradigmas educativos del siglo XX y XXI (Tregear *et al.*, 2016). En este sentido, se ha argumentado que estos espacios formativos no promueven el desarrollo de las habilidades necesarias para insertarse profesionalmente en sociedades complejas y dinámicas del siglo XXI (Gaunt *et al.*, 2021; López-Íñiguez y Bennett, 2020; Sarat *et al.*, 2017).

Como se profundizará más adelante, ha sido diagnosticada una concepción epistemológica que fragmenta el conocimiento teórico con el práctico (Chiantore, 2020; Gaunt, 2010; Sarat *et al.*, 2017). También, la existencia de modelos docentes verticales y autoritarios (Ford, 2010; Gaunt y Westerlund, 2016). Esto podría limitar el desarrollo de competencias autorregulatorias en el alumnado (Gaunt, 2010; López-Calatayud y Tejada, 2024; López-Íñiguez y McPherson, 2020). En definitiva, se ha argumentado que el modelo formativo de músicos profesionales ha sido incapaz de asimilar las transformaciones pedagógicas del siglo XX y XXI (Tregear *et al.*, 2016). Se ha argumentado que varias de estas debilidades se han potenciado por el aislamiento en que se producen gran parte de las interacciones pedagógicas (Burwell *et al.*, 2019).

Al momento de realizar la revisión de literatura, se ha evidenciado que en el contexto latinoamericano existen reducidas investigaciones que aborden el problema desde una perspectiva crítica (Iglesias y Tejada, 2024a). La mayor parte de las publicaciones de la región abordan problemas de índole musicológico, siendo la investigación en educación musical comúnmente orientada al ámbito escolar. Por eso, se ha recurrido en primera instancia a la literatura académica del hemisferio norte, donde el tema se ha tratado con mayor profundidad.

El presente estudio aborda varias de las debilidades diagnosticadas, proponiendo acciones concretas y adaptadas al contexto latinoamericano. Para eso se emplean enfoques pedagógicos y didácticos con raíces en el constructivismo, como el aprendizaje basado en la indagación y la reflexión en la acción. Asimismo, se abordan temas musicales que han sido desarrollados por la musicología y otras disciplinas

afines, como los estudios de performatividad musical y la investigación artística. Aunque estos temas se han desarrollado desde hace varios años, su impacto en los programas de estudio de interpretación musical a nivel mundial ha sido limitado.

Por lo tanto, el presente estudio busca proponer acciones concretas que puedan transformar el proceso formativo del alumnado de música, utilizando enfoques y tendencias que han tenido impacto en disciplinas fuera del ámbito de la interpretación musical. Esto permitirá abordar los problemas sistémicos del modelo de conservatorio desde perspectivas y datos locales, con la intención de fomentar una discusión más amplia en la comunidad académica.

1.3 Objetivos de investigación

Dada la problemática detectada en el modelo de conservatorios, el estudio se propone el siguiente objetivo general:

OG: Diseñar, implementar y evaluar, en el contexto de una investigación-acción participativa, una intervención que integre un conjunto de estrategias estructuradas relacionadas con la enseñanza y desarrollo de competencias investigadoras en alumnado universitario de música en el marco de una asignatura optativa transversal. Con la intervención se espera empoderar a los participantes, mediante el desarrollo de competencias investigativas que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de construir conocimiento de manera sistemática en su disciplina.

Para lograr el objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

OE1: Diseñar un plan didáctico y metodológico con base en el constructivismo social, pedagogía crítica y aprendizaje basado en la indagación, con el propósito de desarrollar competencias investigativas centradas en la observación y el análisis del proceso de interpretación musical.

OE2: Implementar en una universidad chilena el plan didáctico-metodológico en una asignatura transversal dirigida a alumnado de música durante dos semestres lectivos.

OE3: Evaluar el plan didáctico-metodológico mediante una investigación-acción participativa.

Con esto, se espera poder definir soluciones concretas, que puedan abordar los problemas diagnosticados en el modelo de conservatorios y que puedan orientar plenes de mejora.

1.4 Limitantes del estudio

La intervención fue diseñada y evaluada en un contexto específico. Para ello, se llevó a cabo un diagnóstico del entorno que permitió el diseño actividades situadas en el contexto de aplicación. Por lo tanto, los resultados no son generalizables; utilizando la terminología positivista, su validez externa es limitada (Campbell y Stanley, 1995).

Al respecto, se han propuesto nuevos criterios de validez para investigaciones sustentadas bajo paradigmas diferentes del positivista. Yin (2018) señala que en diseños de estudio de casos se aplica la *generalización analítica*. En contraste a la generalización estadística propuesta desde el paradigma positivista —que considera que los resultados de la muestra deberían ser extrapolables a una población más amplia—, la generalización analítica se basa en la creación de nuevas categorías conceptuales que profundizan la comprensión del fenómeno estudiado (Yin, 2018). Así, a partir de las descripciones contextuales, el lector podría interpretar los resultados y evaluar su transferencia a su propio entorno. Stake (1999) denomina a este fenómeno *generalización naturalista*. Para alcanzar la generalización naturalista, el estudio debe describir detalladamente el contexto, para permitir al lector interpretar los resultados y transferirlos a otros escenarios.

Por esta razón, esta investigación incluye descripciones del contexto específico que podrían facilitar su aplicación. No obstante, por tratarse de una muestra reducida, estos datos contextuales no reflejan necesariamente la realidad chilena, ni siquiera representa la realidad del establecimiento en que se realizó la intervención.

Para su transferencia, entonces es necesario nuevo diagnóstico y adaptación de las actividades. Sin embargo, tal como se explica más adelante, el presente estudio se ha estructurado a partir de criterios de validez de la investigación-acción y el paradigma sociocrítico. Esto implica que para su validación se han utilizado criterios de participación, de resolución de problemas y dialógicos, entre otros (Anderson y Herr, 2007). Este tema se aborda más adelante.

1.5 Estructura de la Tesis

De acuerdo con la normativa vigente, se realiza esta tesis doctoral como compendio de artículos (Universitat de València, 2023). Se han publicado tres artículos en revistas indexadas en JCR (WoS) y SJR (Scopus). En la sección 4 se hace una descripción detallada de esas publicaciones y su factor de impacto. También ahí se explica la relación temática de cada una de las publicaciones con la presente tesis. Los artículos publicados son los siguientes:

Iglesias, P. y Tejada, J. (2024a). El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos. *OPUS*, 30, 1-22.
<https://dx.doi.org/10.20504/opus2024.30.12>

Iglesias, P. y Tejada, J. (2024b). Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI): Diseño de una intervención educativa en Investigación Artística para alumnado de música en Educación Superior. *Música Hodie*, 24.
<https://doi.org/10.5216/mh.v24.80625>

Iglesias, P. y Tejada, J. (2024c). Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher Education. *Education Sciences*, 14(7), 738. <https://doi.org/10.3390/educsci14070738>

Siguiendo la normativa de la Universitat de València (2023), se presenta una síntesis de la investigación en las secciones 2 y 3, abordando el marco teórico y la metodología respectivamente. En la sección 2 se presenta una revisión de literatura, que permitió establecer un diagnóstico preliminar del entorno. Este análisis profundiza en la cultura académica del conservatorio, abordando problemas sistémicos que se han sido identificados. Estos problemas se relacionan con la presencia de modelos pedagógicos altamente jerarquizados, los cuales podrían limitar el desarrollo de habilidades autorregulatorias en el alumnado. Además, se examinan problemas epistemológicos subyacentes al modelo, en particular las concepciones dicotomizadas entre la teoría y la práctica musical. Se exploran también enfoques que podrían dar respuesta a estos problemas, como son la práctica reflexiva y la investigación artística.

En la tercera sección se abordan los aspectos metodológicos del estudio, profundizando en sus bases paradigmáticas —el paradigma sociocrítico y la pedagogía crítica—. Luego se profundiza en los diseños de investigación-acción y el modelo de docente-investigador. Una vez establecidos los fundamentos paradigmáticos del estudio, se describen las fases articuladas para su ejecución. Posteriormente, se presenta el contexto específico en el que se realiza la intervención, seguido de la declaración de sus fundamentos pedagógicos: el enfoque pedagógico constructivista y el aprendizaje basado en la indagación. Aquí se argumenta por qué dichos fundamentos son pertinentes para abordar los problemas identificados. La sección concluye con la planificación detallada de la intervención, organizada en dos ciclos de un semestre cada uno, donde se especifican objetivos, actividades, evaluaciones y competencias a desarrollar en cada unidad.

La sección 4 comienza con una síntesis de los trabajos publicados, incluyendo los temas tratados en cada uno. Se justifica luego su coherencia temática con el proyecto de investigación que sustenta la presente tesis. Por otra parte, en los anexos se presentan de manera integral cada uno de los trabajos.

En la sección 5 se presenta una síntesis de los principales resultados y su discusión. Se aborda la evaluación de la intervención para el contexto específico del estudio desde la teoría de los intereses del conocimiento de Habermas; así como una reflexión sobre el fortalecimiento de procesos autorregulatorios observados en los participantes. También se analiza el potencial formativo del aprendizaje basado en la indagación y la investigación artística en contextos formativos musicales. Por último, se examina la validez general del estudio y se proponen nuevas líneas de desarrollo futuro.

Finalmente, en los anexos se incluyen íntegramente los tres trabajos publicados. Es importante señalar que esta tesis, por realizarse mediante el formato de compendio de artículos, corresponde a un resumen de los temas desarrollados en ellos. En consecuencia, varios de los temas abordados aparecen de forma abreviada, desarrollándose con mayor profundidad en los artículos publicados. Por esta razón, se recomienda al lector remitirse a los artículos en los temas de su interés.

2 Revisión de literatura

Mediante una revisión bibliográfica narrativa de la literatura académica, se ha realizado una descripción detallada del modelo conservatorio, que se presentan en el Artículo nº1 (Iglesias y Tejada, 2024a). A continuación, se ofrece una síntesis de los principales resultados.

2.1 La cultura académica de conservatorio

Kingsbury (1988) y Nettl (1995) han realizado descripciones de la cultura académica del modelo de conservatorios norteamericano. Si bien son investigaciones que tienen algunos años, se han transformado en literatura de referencia para la

caracterización de este modelo formativo. Ambos estudios se circunscriben al ámbito de la etnomusicología y describen los que denominan la cultura académica del conservatorio.

Kingsbury (1988) describe ambientes formativos altamente jerarquizados, en que el estatus de cada estudiante estaría ligado a sus habilidades musicales. También menciona la presencia de profesores con estilos agresivos de enseñanza, que paradójicamente son altamente valorados por el estudiantado.

La etnografía de Nettle (1995) es convergente con la de Kingsbury (1988), profundizando en la idea de un panteón ligado al canon musical. Aquí aparece la figura del compositor y la partitura como autoridades indiscutidas, sobre la que se construyen estéticas pseudorreligiosas que señalan que el fin último del intérprete es transmitir las ideas originales del compositor (Ford, 2010).

Este ideal estético —conocido con el término alemán de *Werktrübe*— surge en Europa durante el siglo XIX. Aunque inicialmente se relaciona con instituciones específicas, en particular al Conservatorio de Leipzig, se extiende por Europa, impregnando el modelo en diversas instituciones (Utne-Reitan, 2022). Según Goehr (1992), bajo el ideal estético del *Werktrübe* subyacen varias presunciones. Primero, supone que la partitura es capaz de soportar las ideas del compositor. Segundo, establece relaciones jerárquicas entre el compositor, la partitura y el intérprete. Estas relaciones jerárquicas consideran al intérprete como un sirviente del compositor, que se expresaría a través de la partitura.

En esta relación entre el intérprete y el compositor, aparece el canon musical occidental en varios niveles. En el nivel explícito, el canon estaría conformado por obras de los considerados grandes compositores y pedagogos, en su mayoría varones europeos fallecidos hace varios años. Estas obras aparecerían de forma manifiesta en los programas de estudio (Beltramino, 2021). Pero junto con imponer un listado de obras, el canon implica para el intérprete la asunción tácita de estándares para la ejecución y límites que no pueden ser transgredidos (Bergeron, 1992). Finalmente, todos estos ideales estéticos subyacen en diferentes estratos del modelo formativo de intérpretes profesionales (Navon, 2020).

Inserto en la cultura académica del conservatorio, Nettle (1995) observa unidades sociales que en torno a un profesor de instrumento y sus estudiantes. Estos grupos — denominados *la clase* (o *Music Studio* en inglés)— se potencian a través del modelo uno-a-uno. En una clase se construirían relaciones de mutua conveniencia que sobrepasan el ámbito académico, generando ambientes elitistas, jerarquizados altamente competitivos, dictatoriales y conformistas (Nettl, 1995).

Estudios recientes han identificado en clases instrumentales en modalidad uno-a-uno modelos docentes vinculados a enfoques centrados en el estudiante y al constructivismo. Carey *et al.* (2021) definen el modelo transformativo, en que el docente asume un rol de facilitador del aprendizaje. En oposición, definen el modelo tradicional, que utiliza estrategias pedagógicas basadas en la demostración y la imitación. Torrado y Pozo presentan una propuesta similar, diferenciando el modelo constructivo —centrado en el estudiante y orientado al diálogo— y el tradicional, focalizado en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje establecidos por la tradición (Pozo, 2022; Torrado y Pozo, 2008). Por otra parte, Iglesias (2024) introduce una categorización tricotómica: distinguiendo el modelo artesanal, en que el docente actúa como experto y el estudiante sigue las indicaciones del profesor; el modelo técnico, caracterizado por la implementación de actividades de instrucción validadas, habitualmente bajo la forma de un método; y el modelo crítico, que se distingue por el establecimiento de un diálogo profundo entre el docente y el estudiante, que facilita el consenso de objetivos y actividades.

Todas estas categorizaciones permiten dimensionar la diversidad de estrategias pedagógicas utilizadas en clases de instrumento o vocales en modalidad uno-a-uno, evidenciando que este no es un campo homogéneo. Por lo tanto, la generalización podría ser reduccionista. Si embargo, existe consenso en los autores consultados que estos enfoques centrados en el estudiante están lejos de estar asimilados por la mayoría, predominando modelos pedagógicos verticales, centrados en el profesor y altamente jerarquizados. Estos modelos serían paradójicamente altamente valorados por el estudiantado (Jørgensen, 2000). Se consolida así un sistema maestro-aprendiz, que acepta estilos de enseñanza agresivos sin considerar que algo pueda ser negociado (Ford, 2010; Gaunt y Westerlund, 2016; Nettle, 1995).

Se ha manifestado que este sistema altamente jerarquizado podría limitar el desarrollo de habilidades autorregulatorias (Gaunt, 2010; López-Calatayud y Tejada, 2024; López-Íñiguez y McPherson, 2020). Asimismo, se ha señalado que fomentaría la imitación acrítica y un rol pasivo del alumnado durante su proceso de aprendizaje (Jørgensen, 2000; Koopman *et al.*, 2007). Esto derivaría en procesos formativos poco convergentes con las necesidades de una sociedad de constantes cambios, como lo es la del siglo XXI (López-Íñiguez y Bennett, 2020).

2.2 La brecha entre teoría y práctica

Se ha sostenido que en occidente predomina una epistemología que disocia la generación de conocimiento con su aplicación práctica. Schön (1995) denomina esta concepción epistemológica *racionalidad técnica*, que establece una diferenciación clara entre quienes generan el conocimiento y quienes lo aplican. En este marco, existen áreas que se focalizan en la construcción de conocimiento teórico y en la que se aplican métodos de investigación sistemáticos con altos criterios de rigor. En ese ámbito se desenvuelven científicos y académicos. Por otro lado, existen profesionales prácticos, cuya función primordial es aplicar el conocimiento teórico en la compleja y dinámica realidad. Entre ellos, se encuentran profesores, trabajadores sociales, médicos, diseñadores e intérpretes musicales, por mencionar algunos. Aquí no sería posible el mismo rigor y sistematicidad que en el ámbito teórico, por lo que a nivel metodológico podrían observarse estrategias de ensayo y error, sin mediar un análisis exhaustivo de la situación que se pretende resolver. Entonces, en entornos de profesionales prácticos la intuición y la experiencia juegan un rol fundamental (Schön, 1995).

Por su naturaleza, la construcción de conocimiento teórico se focalizaría en problemas de poca relevancia para la mayor parte de los individuos o la sociedad. Sin embargo, paradójicamente, este tendría un estatus superior en el mundo académico, por permitir la construcción de conocimiento con altos criterios de rigor. En contraste, aunque los profesionales prácticos abordarían problemas trascendentales para la

humanidad, tendrían menos estatus por carecer de rigor científico (Boyer, 1990; Schön, 1995).

La brecha entre teoría y práctica se manifiesta de diversas formas en el ámbito musical. En el plano curricular, los cuatro ejes del modelo de conservatorio evidencian una clara distinción entre conocimiento teórico, presente en asignaturas como análisis musical, armonía, contrapunto o historia de la música, y el conocimiento práctico, que se aborda en las asignaturas instrumentales, vocales y de ejecución grupal (Gaunt, 2010). Se ha diagnosticado en el modelo de conservatorio un diálogo poco fluido entre la teoría y la práctica musical. La investigación musicológica ha focalizado su análisis en el objeto de la partitura, relegando a segundo plano el análisis de la dimensión performativa, que sería el interés principal de ejecutantes (Regelski, 2017).

Si bien existen investigaciones musicológicas con foco en la performatividad (Cook, 2001), además de haberse sostenido que la práctica instrumental no debería disociarse de la teoría (Swanwick, 1991), existe poca evidencia que esas tendencias se hayan consolidado a nivel curricular en programas de interpretación musical, persistiendo una concepción fragmentada que considera la teoría alejada de la práctica musical (Cox, 2007; Chiantore, 2020; Gaunt, 2010; Sarat *et al.*, 2017).

2.3 La reflexión en la acción

Para reducir la brecha entre teoría y práctica generada por la epistemología de la racionalidad técnica, Schön (1995) propone el concepto de *reflexión en la acción*. Esta propuesta sostiene que un profesional práctico —mientras lleva a cabo una acción en la que es competente— activa procesos reflexivos que le permiten reconceptualizar dicha acción. Esto facilita la generación de nuevas estrategias, las cuales incorpora a su repertorio para aplicarlas en situaciones futuras. Para Schön, en este proceso de reconceptualización un profesional práctico genera nuevo conocimiento.

Los estudios de Schön (1983, 1992) describen el proceso formativo de profesionales prácticos, presentando amplias perspectivas acerca de los diferentes métodos empleados para su formación. Entre ellos, los dirigidos a diseñadores, arquitectos, psicoterapeutas y músicos. En ese marco, Schön (1983) propone el modelo de conservatorio como un referente formativo que deberían seguir otras profesiones prácticas, ya que facilita el *aprender haciendo* en entornos de bajo riesgo y con la posibilidad de acceder a tutores que inician al estudiantado en la tradición de la profesión, mostrando lo que más necesitan comprender.

En ese sentido, Schön (1995) propone que el ámbito académico debería orientarse hacia una nueva epistemología que permita considerar la reflexión en la acción que realiza un profesional práctico una forma válida de generación conocimiento. Como se ha señalado, persistiría un modelo que tiende a infravalorar el conocimiento generado a partir de la práctica, privilegiando el conocimiento formal que puede difundirse de forma verbal.

La iniciativa de Schön ha tenido aceptación en diversas disciplinas, sus textos son citados constantemente en programas de formación de profesorado y transversalmente en diversas disciplinas profesionales prácticas (Beauchamp, 2014). La reflexión se ha convertido en una de las características esenciales de un buen profesional de la educación (Correa y Thomas, 2013). También ha servido para sustentar epistemológicamente el paradigma de la investigación artística, que se explicará en breve. No obstante, las propuestas de Schön no han estado exentas de críticas. Se ha sostenido que este enfoque epistemológico— aunque presenta ideas estimulantes que abordan problemas complejos— carece de la profundidad necesaria para convertirse en un soporte teórico contundente (Tardif y Nunez, 2018). Además, existiría una amplia divergencia conceptual en la comprensión de la reflexión, lo que lo convierte en un concepto saturado (Beauchamp, 2014).

2.4 La investigación artística

La propuesta de la práctica reflexiva ha proporcionado un sustento teórico al paradigma de la investigación artística (*Practice as Research*, conocido también como PaR por sus siglas en inglés). Aunque sus antecedentes datan de mediados del siglo XX, este paradigma ha cobrado renovada relevancia a partir del Proceso de Bolonia, cuyo propósito fue unificar el espacio europeo de educación superior, facilitando la integración de artistas al ámbito académico (Bogdorff, 2012; Chiantore, 2020). Nelson describe este enfoque:

PaR involves a research project in which practice is a key method of inquiry and where, in respect of the arts, a practice (creative writing, dance, musical score/ performance, theatre/performance, visual exhibition, film or other cultural practice) is submitted as substantial evidence of a research inquiry (Nelson, 2022, p.9).

Metodológicamente hablando, Nelson (2022) propone fijar el foco en la *praxis*, integrando la teoría con la práctica mediante el proceso *ser-hacer-pensar*. Entonces, no existiría separación entre el investigador y el objeto de estudio en la investigación artística (Bogdorff, 2012).

Si bien es posible identificar puntos de convergencia en las diferentes definiciones de la investigación artística, es importante resaltar que existen diversidad de enfoques, tanto a nivel conceptual como metodológico (Iglesias y Tejada, 2024c). Algunos enfoques, que se podrían considerar integradores, promueven la construcción de conocimiento en las artes mediante la adopción de metodologías propuestas desde diversos campos (por ejemplo, AEC, 2015; López-Cano y San Cristóbal, 2014). Por otro lado, existen enfoques más radicales que buscan situar el conocimiento artístico como un campo independiente, argumentando que la subyugación a estándares científicos o pedagógicos constituye una amenaza a la integridad artística (Lilja, 2021).

Según Chiantore (2020), la asimilación del paradigma de la investigación artística en el ámbito musical ha enfrentado resistencias, especialmente en el ámbito de la música docta. Esto se debería a la brecha existente entre teoría y práctica, heredada del modelo de conservatorio. Esta brecha se ve acentuada a raíz en las tendencias actuales de la musicología histórica y una visión de la educación musical que

permanece fuertemente arraigada a la tradición. Estas perspectivas tienden a asumir una posición escéptica frente a la incorporación de estos nuevos paradigmas.

Desde un planteamiento metodológico, López-Cano y San Cristóbal (2014) han difundido un manual de investigación artística focalizado en la música. Este manual ha permitido la asimilación de este paradigma por varios artistas hispanoamericanos. Además, los autores han propuesto lo que denominan un modelo de *investigación artística formativa*, aplicable en instituciones de formación musical en la finalización del primer, segundo o tercer ciclo de educación superior (López-Cano y San Cristóbal, 2020). Estos autores son moderados en su juicio acerca del impacto de la investigación artística en la formación de músicos profesionales, reportando resultados heterogéneos. Por una parte, algunos estudiantes percibirían que la investigación artística tuvo un alto impacto en su trayectoria profesional; otros la consideran como “un trámite más” (López-Cano y San Cristóbal, 2020, p. 92.). Sin embargo, los autores proporcionan descripciones vagas del modelo aplicado, que solo se puede inferir de la presentación de resultados y descripción del proceso de un par de investigaciones de finalización de grado, careciendo de un sustento teórico-pedagógico que lo fundamente. Por otra parte, la investigación artística en estas instancias no deja de ser una propuesta piloto que no ha sido adoptada transversalmente, existiendo poca evidencia su asimilación e impacto en programas formativos, especialmente en etapas iniciales.

3 Metodología

3.1 Bases paradigmáticas del estudio: el paradigma sociocrítico

El estudio, por sus objetivos, adopta un paradigma sociocrítico, pues ha pretendido transformar la realidad educativa a partir de la participación y colaboración (Carr y Kemmis, 2003). En ese marco, Marx (2010) hizo en el siglo XIX una profunda crítica a la filosofía en sus Tesis de Feurbach, esgrimiendo que hasta la fecha esta se había preocupado de interpretar el mundo, pero no de transformarlo. En su

reinterpretación de Marx, los filósofos de la Nueva Escuela de Frankfurt proponen la Teoría Crítica.

Habermas (1989) sostiene que el conocimiento humano atiende a distintos intereses: técnicos, prácticos y emancipadores. La ciencia empírico-analítica, a través de la experiencia, la observación, la experimentación y la argumentación hipotético-deductiva —que configura lo que se conoce por paradigma positivista— está ligada al interés técnico y el anhelo de dominar la naturaleza. El interés práctico, por su parte, está ligado al deseo humano de comprender el entorno e interpretar la realidad social; a partir de este interés surge la hermenéutica, orientada a consensuar interpretaciones de significado. Finalmente, el interés emancipatorio se asocia con la necesidad de transformación de los individuos para lograr su libertad y autonomía racional (Habermas, 1989).

Habermas plantea una dura crítica al positivismo, que considera una forma de “renegar de la reflexión” (1989, p. 9). Con su concepción epistémica de los intereses humanos, tensiona entonces la idea una ciencia objetiva y desinteresada —ideal positivista—, argumentando que el conocimiento siempre obedece a intereses que son motivados por estructuras humanas no racionales. Habermas no rechaza la epistemología positivista, sino que ve la necesidad de complementarla reconociendo la imposibilidad intrínseca de un conocimiento humano desinteresado y objetivo —plantea entonces que el positivismo es solo “una forma de conocimiento posible” (1989, p. 13)— que coexiste con otras modalidades que emergen de los intereses prácticos y emancipatorios. Para una comprensión acabada de la realidad, no bastaría con la interpretación; como señalan Carr y Kemmis (2003), sería necesario también comprender como estas interpretaciones son influenciadas por estructuras de poder subyacentes. En ese sentido, la hermenéutica también presentaría una perspectiva incompleta cuando no está combinada con la reflexión crítica.

Grundy (1998) realiza una interpretación del currículum a partir de la epistemología de los intereses de Habermas. Identifica así el enfoque curricular técnico —vinculado al interés técnico de dominar la naturaleza—, que sería el predominante desde mediados del siglo XX a partir de las propuestas de Tyler. Tyler (1973) propone el currículum como un medio para obtener fines determinados, que deben ser medidos

o evaluados. El enfoque de currículum como práctica —vinculado al interés prácticos de comprender el entorno— está orientado a la consideración del aprendizaje como proceso e "interpretación consensuada del significado" (Grundy, 1998, p.32). Entonces, desde los intereses prácticos, el currículum no es un objeto estático, sino una construcción sociocultural que implica una interpretación de los sujetos: “esta perspectiva supone que el práctico no solo tiene derecho, sino también obligación, de dar su propio significado al texto” (Grundy, 1998, p.100). Finalmente, el enfoque curricular emancipador busca la transformación y el empoderamiento de los participantes a través de reflexión crítica de la acción educadora.

Las bases del paradigma sociocrítico se han utilizado para fundamentar diseños de investigación-acción que se describen más adelante. También se han empleado como sustento en movimientos como la pedagogía crítica, que busca la emancipación de los individuos a partir del proceso educativo (Freire, 1968). Para esto, Freire plantea la necesidad de un enfoque pedagógico problematizador, de carácter reflexivo y crítico, que motive un “permanente descubrimiento de la realidad” (1968, p. 62). En la educación problematizadora, los aprendices participan plenamente —mediante el diálogo auténtico— en la construcción de los valores que subyacen al proceso educativo: “La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo” (1968, p. 76).

3.2 La investigación-acción y el docente-investigador

Como se ha argumentado, la racionalidad técnica y la brecha entre teoría y práctica no son problemas exclusivos del ámbito musical. En el ámbito pedagógico, es posible también observar esta fragmentación al definir el rol del docente como un profesional que aplica el conocimiento que ha sido construido por otros desde la investigación teórica.

Los diseños de investigación-acción emergen como una solución a esta brecha entre teoría y práctica. A partir de procesos autorreflexivos, profesionales en diversas

situaciones sociales buscan mejorar sus propias prácticas a partir de la iteración ciclos de planificación, acción observación y reflexión (Carr y Kemmis, 2003). A diferencia de la investigación educativa sustentada en el paradigma positivista y constructivista, el propósito fundamental no es exclusivamente dominar ni comprender la realidad, sino producir la transformación social a partir del empoderamiento de sus participantes (Bradbury, 2010).

Se ha señalado que la investigación-acción “resuelve el problema de la relación entre teoría y práctica” (Elliott, 2005, p.63). Aquí, los investigadores “do not readily separate understanding and action, rather we argue that only through action is legitimate understanding possible; theory without practice is not theory but speculation” (Bradbury, 2010, p.93). La investigación-acción implica una orientación democrática y participativa en la construcción de conocimiento, que se construye con y no sobre los participantes (Anderson y Herr, 2007; Bradbury, 2015).

Desde sus inicios la investigación-acción se ha plantado a partir de la iteración de ciclos. Lewin (1946) ya señaló que una investigación-acción comienza con una planificación inicial, que se debe implementar y evaluar para luego rectificar. Kemmis *et al.* (2014) plantean la investigación-acción estructurada a partir de una espiral en el que se iteran ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Las propuestas de Elliott (2005) son convergentes con las de estos autores, poniendo especial énfasis en la planificación inicial, que debería comenzar con la identificación de una idea general, que va acompañada de un análisis del contexto específico en que se pretende implementar la investigación-acción. A partir de este plan estratégico inicial —que Elliott denomina hipótesis de acción— se realizan iteraciones de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. La iteración entre acción y reflexión produciría una espiral dialéctica, que sería la base para la mejora educativa (Elliott, 2005).

La iteración de ciclos es un rasgo distintivo de la investigación-acción, pues facilitaría la integración de la perspectiva de los diversos participantes e investigadores; en el ámbito de la educación de profesores y de estudiantes. Sin embargo, en la actualidad se considera que lo más importante no sería la implementación fiel de estos ciclos, sino la planificación de diversas actividades que permitan una auténtica participación y comprensión de las prácticas (Kemmis *et al.*, 2014). En ese sentido, es

posible observar diseños de investigación-acción recientes que tienden a ser más flexibles en la iteración de ciclos, con el fin de producir una participación más auténtica (Bradbury, 2010)¹.

Existen diversas modalidades de investigación-acción, propuestas y aplicadas con diferentes propósitos y contextos. Herr y Anderson (2015) destacan la importancia de que una investigación-acción defina el posicionamiento del investigador, decisión que conlleva implicancias epistemológicas, metodológicas y éticas. Este posicionamiento define un continuo que, en un extremo, presenta un posicionamiento interno (*insider*). Aquí, el investigador estudia su propia práctica. En el otro extremo, se encuentra el posicionamiento externo (*outsider*), que implica una estrecha colaboración con los participantes. Es relevante mencionar que este posicionamiento externo, dados los lineamientos paradigmáticos sociocríticos, no pretende una observación objetiva desinteresada, característica del enfoque positivista.

En educación, y ligado a posicionamientos internos del investigador, la investigación-acción se ha vinculado al concepto del profesor-investigador, que surge en la segunda mitad del siglo XX (Cochran-Smith y Lytle, 1993, 2009; Elliott, 2005; Stenhouse 2003). Stenhouse (2003) plantea que el desarrollo del currículum es un proceso continuo de adaptación y perfeccionamiento, en el cual el profesor ocupa una posición privilegiada. Stenhouse identifica en este posicionamiento del docente una gran oportunidad, inicialmente logística. Su conocimiento del currículum y posicionamiento en el campo escolar le sitúan en una perspectiva privilegiada del contexto educativo. Esto le permite ajustar las propuestas curriculares formuladas por instancias centrales. A partir de esta ventaja logística, y como una oportunidad de desarrollo profesional mediante el análisis crítico de su propia práctica, Stenhouse (2003) propone la figura del docente-investigador. Debido a su posición entre instancias centrales y el campo educativo —y mediante la sistematización de su reflexión—, el

¹ Como ejemplo de una investigación-acción que no sigue los tradicionales ciclos iterativos, puede consultarse el artículo de Kwok y Ku (2008). Si bien la investigación no presenta la iteración tradicional de una IA, se han planificado una serie de actividades que aseguran el componente participativo. Los instrumentos de toma de datos, *photovices*, permiten que las participantes, mujeres migrantes marginadas de la sociedad de Hong-Kong, expresen sus perspectivas para la planificación urbana de la ciudad.

profesor puede transformarse en un agente que desarrolla el currículum y no solamente lo aplica (Stenhouse, 2003).

Elliott plantea el concepto de docente-investigador como una alternativa de desarrollo profesional, que permite al profesorado la “la reflexión naturalista dentro del, y acerca del, proceso pedagógico” (2005, p. 27). Esto le permite la elaboración crítica de las teorías tácitas que subyacen en los procesos pedagógicos, generando un “discurso profesional libre y abierto” (2005, p. 19). Este discurso profesional facilita la creación de comunidades de aprendizaje y, en definitiva, le permite abandonar el rol técnico en el que se ha posicionado en la actualidad (Cochran-Smith y Lytle, 1993). Se ha sostenido que la investigación realizada por el profesorado podría fundamentar una teoría de acción que transforme la educación, al conectar la teoría con los contextos locales (Cochran-Smith y Lytle, 2009).

La figura del docente-investigador no carece de críticas. El mismo Stenhouse considera que este modelo podría resultar “algo optimista” (2003, p. 221); sin embargo, señala que los beneficios potenciales de su implementación ameritan al menos la exploración de su viabilidad. Por otra parte, se ha razonado que si bien el modelo de profesor-investigador podría ser útil para la mejora de la práctica docente, el conocimiento generado a partir de estas investigaciones muchas veces carecería de legitimidad, por generar conocimiento práctico, mayoritariamente reportado en forma narrativa y difícil de verificar (Huberman, 1996). A diferencia del conocimiento formal, que pretende contribuir a una comunidad más amplia, las investigaciones sustentadas bajo el modelo de docente-investigador pertenecerán al ámbito del conocimiento práctico y estarán más focalizadas en la mejora de la práctica individual.

Si bien puede aparecer con otras denominaciones, la distinción entre conocimiento formal y conocimiento práctico se ha realizado desde hace 2000 años. Los griegos ya distinguen entre la *episteme* y la *techne* (Fenstermacher, 1994). Ryle (2005) propone las categorías *saber hacer algo (know how)* y *saber algo (know what)*. Saber hacer algo correspondería al conocimiento procedimental, en contraste, saber algo al conocimiento declarativo. En el ámbito musical, Cain (2010) distingue entre la investigación que produce Conocimiento (con mayúscula), que se desarrolla de forma acumulativa a nivel global, y el conocimiento (con minúscula), mucho más

individualizado y relacionado con la experiencia personal. Aunque Cain (2010) señala que principalmente la investigación-acción generaría conocimiento (con minúscula), también sería posible su desarrollo y transformación para adquirir significancia global.

Por otra parte, algunas revisiones bibliográficas que se han realizado sobre este tipo de investigaciones han puesto de manifiesto que en su gran mayoría corresponde a trabajos con un fuerte componente anecdótico que presentan sustanciales debilidades en términos de claridad, validez y relevancia (Foster, 1999). Por ello, se ha considerado definir criterios de calidad para la investigación-acción que estén alineados con el sustento epistemológico del paradigma sociocrítico.

En este sentido, Lincoln y Guba (1985) propusieron hace algunos años criterios de validez para la investigación naturalista —que posteriormente renombraron constructivista— redefiniendo los criterios establecidos por el positivismo en virtud de las diferencias paradigmáticas. Así, los criterios de validez interna, validez externa y objetividad se reemplazaron en el paradigma constructivista por la fiabilidad (*trustworthiness*), credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

Herr y Anderson (2015) proponen criterios de validez para la investigación-acción participativa y la investigación-acción docente enmarcados en el paradigma sociocrítico. De esta manera, junto con la generación de conocimiento local, se ha puesto énfasis en que este conocimiento sea transferible a otros entornos, de manera que pase a ser público (Herr y Anderson, 2015). En términos generales, la validez en la investigación-acción tiene que ver con la “utilidad de los datos para la resolución de problemas” (Anderson y Herr, 2007, p.53). Así, se definen 5 criterios de validez para investigación-acción docente y participativa: 1) La *validez de resolución del problema*, que se pregunta hasta qué punto las acciones llevadas a cabo en la investigación resuelven de manera satisfactoria el problema de investigación planteado inicialmente. 2) La *validez de proceso*, que vela por el entendimiento de parte de los investigadores las problemáticas abordadas (Anderson y Herr, 2007). Se busca consistencia en la interpretación de los datos obtenidos, tanto en la recolección de datos como en los ciclos reflexivos de la investigación acción. 3) La *validez democrática* tiene que ver con el grado de participación de la comunidad en la investigación-acción. De este modo, no se habla de datos representativos de una muestra, sino que de individuos que participan

activamente en el proceso. La investigación se realiza *con* los participantes, no *sobre* los participantes (Freire, 1968). 4) La *validez catalítica* tiene que ver hasta qué punto el proceso de investigación reorienta e incentiva a los participantes a su reinterpretación de su realidad. Está relacionada también con los conceptos de emancipación que propone Freire (1968) en su pedagogía del oprimido, que busca la liberación a través de la búsqueda del conocimiento en conjunto. 5) La *validez dialógica* está relacionada con la validación de la investigación por pares académicos. El énfasis con que se debe aplicar cada uno de estos criterios puede variar de posición del investigador y a las particularidades de la investigación.

3.3 Diseño de investigación

Se ha adoptado un diseño de investigación-acción participativa, que ha intentado fomentar la construcción de conocimiento mediante la reflexión crítica de los participantes (Bradbury, 2015; Freire, 1968). A nivel general, la investigación se estructuró en tres fases, que se describen en la figura 1.

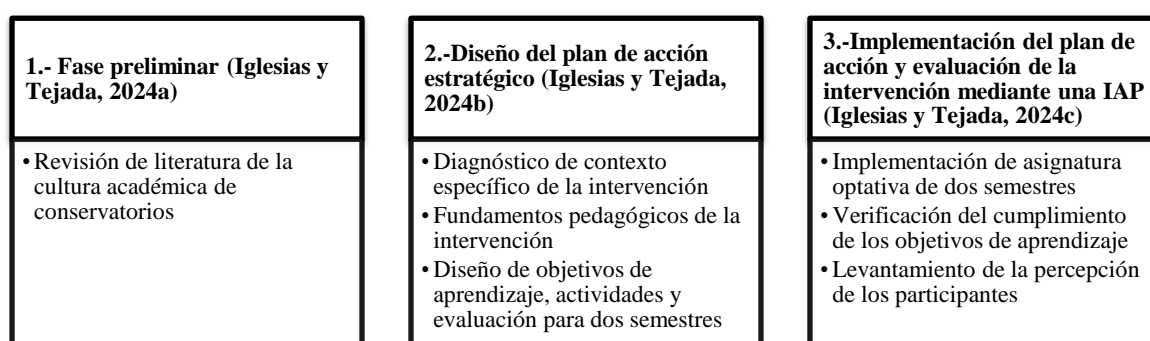


Figura 1: Fases de la investigación.

3.3.1 Fase preliminar

Como fase preliminar al diseño del plan estratégico de acción, se ha realizado una revisión narrativa de literatura de investigación, con el propósito de describir la cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos asociados al modelo formativo de músicos profesionales. Los resultados se reportan en Iglesias y Tejada (2024a). Una síntesis de esta revisión de literatura se incluyó en la introducción de la tesis.

3.3.2 Diseño del plan estratégico de acción

Para la elaboración del plan estratégico de acción, se realizó un diagnóstico del contexto específico en que se implementó la intervención. Para el diagnóstico se realizó un cuestionario de respuesta abierta, que respondió alumnado interesado en participar en la asignatura. Respondieron trece estudiantes, ocho de ellos cursaban carreras de interpretación superior en diversos instrumentos (guitarra, piano, viola y fagot), uno de composición superior y cuatro de Pedagogía en Música. Los participantes tenían una edad entre 18 y 29 años.

Con base en estos resultados, se estructuró el plan estratégico de acción utilizando la metodología de Investigación Educativa basada en el Diseño (Mckenney y Reeves, 2018). Este plan se reporta en detalle en Iglesias y Tejada (2024b) y sus productos se presentan más adelante en el diseño de intervención.

3.3.3 Evaluación de la intervención

Para evaluar la intervención, se implementó una investigación-acción participativa. Se llevaron a cabo dos ciclos ejecutados a partir del plan estratégico de acción, con el propósito de generar una espiral dialéctica entre acción y reflexión. La investigación-acción participativa incluyó dos ciclos de un semestre cada uno. Cada ciclo comprendió las etapas de: 1) Planificación; 2) Acción, en que se ejecuta el plan estratégico original o revisado; 3) Observación, realizada a través de grupos focales; y 4) Reflexión, que implica el análisis temático de los datos recopilados y permitió, tras el primer ciclo, revisar el plan estratégico (Braun y Clarke, 2021). En la figura 2 se sintetizan las fases de ambos ciclos de la investigación-acción participativa. Los resultados de su implementación se reportan en Iglesias y Tejada (2024c).

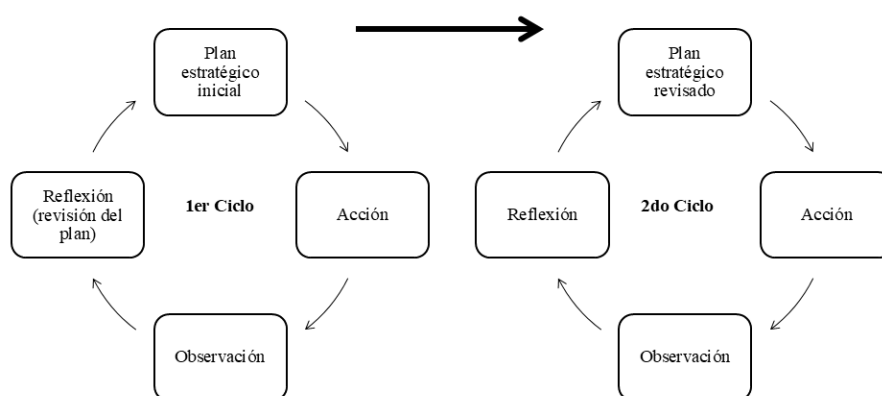


Figura 2: Ciclos de investigación-acción participativa, basados en Elliott (2005).

3.4 Contexto de la intervención y consideraciones éticas

La intervención se implementó en una universidad privada ubicada en Santiago de Chile. Esta universidad cuenta con un conservatorio dependiente de la Facultad de Artes, que ofrece programas de formación profesional para diversos instrumentos,

canto y composición. También existe un programa de pedagogía en música, dependiente de la Facultad de Humanidades.

Se implementó como una asignatura que siguió el modelo de Proyectos Integrales Verticales (*Vertically Integrated Projects*, VIP). Este modelo fue introducido por primera vez el año 2001 en la Universidad de Purdue, en Indiana, Estados Unidos. Otras instituciones norteamericanas adoptaron esta modalidad, siendo el 2009 integrada en el Georgia Tech (Instituto tecnológico de Georgia, USA) (Coyle *et al.*, 2015). El 2015 se crea el *VIP Consortium*, que en la actualidad integra programas de 50 instituciones de educación superior en 14 países del mundo². El modelo VIP se implementó en Chile en la universidad en que se realizó la intervención durante los años 2019 y el 2021.

Las asignaturas implementadas bajo el modelo VIP están estructuradas bajo el aprendizaje basado en la indagación, constructo que se describe más adelante en los fundamentos pedagógicos de la intervención. Junto a eso, tienen características particulares (Abler *et al.*, 2017; Amoo *et al.*, 2020): 1) son lideradas por un profesor investigador; 2) mezcla estudiantes universitarios de diferentes niveles de formación; 3) se ofrecen de forma transversal a alumnado de diferentes áreas y programas; y 4) están integradas al currículo. Si bien originalmente el modelo VIP se focalizó en el área de STEM, en la actualidad se ha abierto a todas las disciplinas.

La intervención se ofreció como una asignatura VIP para todos los estudiantes de la universidad. En el primer ciclo, participaron doce estudiantes (edad 18-28 años; 9 hombres y 3 mujeres). Cuatro de ellos estaban matriculados en la carrera de pedagogía en música, siete estudiaban interpretación superior de diversos instrumentos y uno estaba inscrito en la carrera de composición. En el segundo ciclo, siete de estos estudiantes continuaron, a los que se sumaron dos nuevos estudiantes de psicología que tenían interés en el proyecto y tenían una formación musical inicial.

La asignatura se realizó durante dos semestres lectivos, con reuniones semanales que se realizaron de manera telemática.

² Más información en la página web del VIP Consortium, <http://www.vip-consortium.org/>

La investigación fue aprobada por el Comité Ético y Científico Institucional de la Universidad Mayor (folio 228, noviembre 2021). Para la aprobación del comité, fue necesario declarar las directrices éticas de la investigación enmarcadas en la disciplina específica. Se utilizaron como referentes las recomendaciones de la British Educational Research Association (BERA, 2018) para investigación educacional y el marco legal chileno vigente. Estos documentos plantean la necesidad de que exista: 1) Consentimiento de los participantes; 2) Transparencia en los propósitos de la investigación; 3) Derecho a retirarse de los participantes; 4) Transparencia de los incentivos; 5) Identificación de riesgos; 6) Políticas de privacidad y almacenamiento de datos; y 7) Divulgación de los resultados de investigación.

3.5 Fundamentos pedagógicos de la intervención

Varios autores han subrayado la importancia de articular las actividades curriculares con un sustento teórico y pedagógico (McKenney y Reeves, 2018; Posner y Rudnitsky, 2005). Esta articulación permite la justificación de los contenidos, así como la pertinencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas. A continuación, se describen los fundamentos pedagógicos de la intervención: el enfoque pedagógico constructivista y el aprendizaje basado en la indagación.

3.5.1 El enfoque pedagógico constructivista

El enfoque pedagógico constructivista se sustenta en las teorías cognitivas de Piaget, Vygotsky y Bruner entre otros. Estos autores proponen que la realidad no es observada directamente, sino que es construida por cada individuo a partir de la interacción de información sensible de diferente naturaleza que percibe nuestro organismo y sus conocimientos preexistentes (Pritchard y Woollard, 2010). Aunque la

naturaleza del conocimiento se ha venido debatiendo desde la antigüedad clásica, la aportación de Piaget ha sido abordar esa incógnita desde planteamientos biológicos (Von Glasersfeld, 1995, 2007). La teoría del desarrollo del conocimiento o epistemología genética fue desarrollada por Piaget a partir de la observación de la interacción de infantes y su entorno. Esta teoría propone un desarrollo cognitivo del ser humano en etapas que se van sucediendo a lo largo de la vida (Piaget e Inhelder, 2015). Piaget establece a través de observación que la cognición es una función adaptativa biológica que busca el equilibrio entre disposiciones internas del individuo y su entorno a través de procesos de adaptación y acomodación (Flavell *et al.*, 2002). El conocimiento, por tanto, no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 2021). En palabras de Piaget: “[...] intelligence organizes the world by organizing itself” (Piaget, 2000, p.355).

Las contribuciones de Vygotsky (1978) acentúan la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Identifica momentos en que las funciones cognitivas aparecen de forma interpsicológica. En esa fase, el individuo puede resolver tareas con la asistencia de un tutor. Después de un proceso de aprendizaje, las funciones cognitivas pueden aparecer de forma intrapsicológica. En ese momento, la persona puede resolver tareas de forma autónoma. Es así como este autor propone el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), definido como la distancia entre el nivel de desarrollo en que la persona puede solucionar problemas con la colaboración de un mediador y el momento en que puede darles solución de manera autónoma (Vygotsky, 1978). La ZDP implica planificar el aprendizaje considerando el potencial que puede lograr cada estudiante, brindando una nueva perspectiva respecto a las criticadas pruebas psicométricas que buscan de manera uniforme cuantificar ciertos aspectos cognitivos (Kozulin, 2003). También subraya la importancia de la colaboración de un mediador o tutor en el proceso de desarrollo cognitivo. Vygotsky los describe como “pares más capaces” (1978, p.86). Estos mediadores facilitan el tránsito a través de la ZDP, pudiendo cumplir esta función un profesional docente, los pares o los padres. Es importante destacar que Vygotsky no se centra en el aprendizaje del niño, sino en su desarrollo cognitivo, por lo que la operativización del constructo teórico de la ZDP en actividades de aula requiere cierta elaboración (Chaiklin, 2003).

Por su parte, Bruner propone que el desarrollo intelectual depende de una interacción sistemática entre tutores y aprendices, reforzando las propuestas de Vygotsky acerca de la importancia de la interacción social en procesos de aprendizaje. También destaca la relevancia del lenguaje, no solo como mediador, sino como elemento estructural para la construcción y organización del conocimiento (Bruner, 1966). Bruner describe las principales implicaciones de las relaciones interactivas que se producen entre niños y adultos en situaciones de desarrollo de habilidades y solución de problemas. En ese contexto, propone el concepto de andamiajes de aprendizaje, que son procesos a través de los cuales el tutor identifica tareas que escapan a las capacidades del aprendiz y las adapta para que queden en su rango de competencia (Wood *et al.*, 1976).

Estas teorías cognitivas procedentes de la psicología derivan en asunciones ontológicas y epistemológicas que conforman lo que se conoce como el paradigma constructivista. Este paradigma plantea que no hay razones para asumir que el conocimiento pueda existir de forma independiente a quienes lo experimentan; en ese sentido, la búsqueda de la objetividad positivista sería una quimera. De esta manera, la presunción del paradigma constructivista es que el conocimiento no se descubre o transforma, sino que se construye como una transacción entre el sujeto y lo que es conocido (Lincoln y Guba, 2013).

El paso de una epistemología constructivista a un enfoque pedagógico no es trivial (Morf, 1998). Es importante destacar que el constructivismo no es un método didáctico, sino un enfoque, dicho de otro modo, unos lentes a través de los cuales se puede examinar la práctica pedagógica (Shively, 2015). Esto hace que existan numerosas variaciones de lo que se puede considerar un enfoque pedagógico constructivista. A efectos del diseño de intervención presentado en este trabajo, este enfoque se concreta en dos aspectos fundamentales. Primero, en reconocer la importancia que tienen los pares e interacción social en los procesos de aprendizaje, que puede potenciarse a través de la planificación de estrategias cooperativas y colaborativas (Webb, 2013). Esta cuestión se detallará más adelante. Segundo, la emergencia de un modelo de profesor como facilitador del aprendizaje, cuyo rol principal es de guiar a sus estudiantes, delegando tareas y funciones, con el propósito de facilitar el desarrollo cognitivo y la autonomía del alumnado (Grasha, 1994). Este

facilitador del aprendizaje debería empoderar a sus estudiantes, de manera que puedan asumir un rol activo en su proceso educativo (Heron, 1999). Además, en este rol los docentes deberían evaluar de manera continua los progresos de sus alumnos y modificar dinámicamente la planificación a medida que se estrecha la ZDP (Rogoff, 1990).

Existe divergencia acerca de la transformación del enfoque constructivista en actividades concretas en una clase de música (Cleaver y Ballantyne, 2014). Webster (2011), tras una extensa revisión de trabajos teóricos y empíricos en el campo de la educación musical, identifica cuatro concepciones transversales: 1) el conocimiento se forma como parte de la interacción activa del aprendiz con el mundo; 2) el conocimiento no es transmitido de forma pasiva, sino que se construye activamente a través de la acción; 3) junto con este conocimiento, el aprendiz construye un significado; y 4) el aprendizaje es en gran medida una actividad social.

Según Garnett (2013), en la educación musical el enfoque predominante no es el constructivista, sino el conductista. El enfoque conductista se centra en la adquisición del conocimiento desde el profesor al alumnado. Además, estaría profundamente arraigado en la enseñanza musical profesional, la cual tiene como objetivo fundamental el desarrollo de altos estándares de interpretación. En ese sentido, la construcción activa de conocimiento y significados en las diferentes dimensiones del proceso musical propuesta por el constructivismo podría verse como una limitación. Si bien algunos autores identifican modelos formativos relacionados con el constructivismo en la formación musical profesional, todos concuerdan que este está lejos de ser el enfoque predominante (Carey y Grant, 2021; Pozo, 2022).

3.5.2 El aprendizaje basado en la indagación (ABI)

La metodología didáctica de aprendizaje basado en la indagación (ABI) y sus variantes tienen sus fundamentos en el enfoque pedagógico constructivista. Parece existir una amplia evidencia empírica de que ABI contribuye a resultados de aprendizaje efectivos y significativos (Friedman *et al.*, 2010; Hmelo-Silver *et al.*,

2007). Junto a eso y mediante su implementación, el alumnado desarrollaría la autonomía, autorregulación, motivación, responsabilidad y pensamiento crítico (Blessinger y Carfora, 2014; Chu *et al.*, 2021).

En un escenario educativo adoptando el ABI, el profesor propone situaciones o preguntas complejas que son significativas, relevantes, auténticas y contextualizadas para los estudiantes, quienes tratan de resolverlas de manera colaborativa mediante diferentes estrategias de investigación (Blessinger y Carfora, 2014; Friedman *et al.*, 2010). Si bien el ABI puede presentarse de muchas formas y no existe una prescripción acerca de la estructura que debe tomar, tras una extensa revisión bibliográfica de trabajos empíricos (Pedaste *et al.*, 2015) se identifican cuatro fases : 1) orientación, donde los participantes se familiarizan con la temática; 2) conceptualización, donde se generan las preguntas o hipótesis de investigación; 3) investigación, donde se recogen y analizan datos; y 4) discusión, donde, junto a la discusión, se proponen soluciones al problema.

La naturaleza colaborativa del ABI hace que esta metodología este estrechamente ligada a teorías del constructivismo provenientes de la psicología cognitiva (O'Donnell y Hmelo-Silver, 2013). Desde la perspectiva piagetiana presenta una oportunidad para producir un desequilibrio cognitivo que los participantes podrían intentar equilibrar colaborativamente a través de procesos de asimilación y acomodación de sus esquemas mentales. También se presenta una oportunidad para el desarrollo cognitivo del alumnado a través del tránsito por la ZDP, que sería potenciado mediante la colaboración de pares y supervisión del profesor.

Una de las grandes ventajas del ABI frente a otras metodologías de instrucción es que el conocimiento se podría construir de manera integral y no fragmentada, pudiendo abordar problemas complejos y observando se producen transferencias de los aprendizajes a otras áreas de currículum (Hmelo-Silver *et al.*, 2007; Kuhlthau, *et al.*, 2015). Este potencial de transferencia convierte al ABI en una estrategia para acortar la brecha teoría-práctica. Como se argumentó en la revisión de literatura, esta brecha fue detectada como una de las principales amenazas en el modelo formativo de músicos.

En el ámbito de la educación musical, Scott (2007) sugiere que una buena implementación del ABI podría facilitar el desarrollo de las cuatro dimensiones del conocimiento musical que Elliott (1995) propone bajo el concepto de musicalidad. Estas son: 1) el conocimiento musical formal, esto es información en forma de texto acerca de la música; 2) el conocimiento musical informal, que no puede ser verbalizado y que se construye a través de la experiencia o a través de la reflexión en la acción; 3) el conocimiento musical de las impresiones, relacionado con la intuición musical y emociones relacionadas con la evaluación de los procesos musicales; y 4) el conocimiento musical de supervisión, entendido como las capacidades metacognitivas que permiten a la persona monitorizar, ajustar y regular su pensamiento musical .

3.6 Diseño de intervención

La intervención se ha diseñado como un curso de dos semestres, donde cada uno correspondió a un ciclo de investigación-acción participativa. La planificación se centró en una asignatura orientada al desarrollo de competencias investigativas, con énfasis en el análisis de la performatividad musical. Puesto que buscaba el fortalecimiento de las habilidades autorregulatorias y el pensamiento crítico, se buscó empoderar al alumnado mediante la construcción autónoma de conocimiento en su propia disciplina.

Dado los fundamentos en el ABI, se ha planificado para cada semestre un tema general de investigación. Scott (2008) señala que uno de los principios fundamentales del ABI es que los temas de investigación son negociados entre profesores y estudiantes. Sin embargo, dado que en el diagnóstico los eventuales participantes manifestaron no haber tenido experiencias previas de investigación (Iglesias y Tejada 2024b), se decidió que el alumnado no participara en la definición del tema durante el primer ciclo. Esto se planificó como una forma de construir andamiajes de aprendizaje (Wood *et al.*, 1976), pues en el segundo semestre se esperaba que propusieran sus investigaciones de forma autónoma.

Estos temas de investigación debían ser relevantes y significativos para los intérpretes, de modo que los participantes pudieran aplicar las habilidades desarrolladas en su práctica artística, y de este modo acortar la brecha entre teoría y práctica. Por este motivo, en la intervención se enfatizó el análisis de la performatividad musical, en particular a la agógica. Con un foco amplio, los estudios de la performatividad se han centrado en diferentes prácticas: eventos de la vida cotidiana, interacciones sociales, rituales, la ejecución de un concierto o una obra de teatro, entre muchos otros (Schechner, 2013). Schechner define los estudios de la performatividad:

Doing is the activity of all that is, from quarks to viruses to sentient beings to supergalactic strings. *Showing doing* is pointing to, underlining, and displaying doing. *Explaining showing doing* is performance studies (las cursivas son del original, 2013, p. 4)

En el campo musical, los estudios de la performatividad han servido de marco conceptual para abandonar concepciones de objeto, que han puesto su con foco principal en la partitura, para concentrarse en el proceso (Cook, 2001). Por este motivo, en la intervención, se han utilizado procedimientos para el análisis de la interpretación musical propuestos en investigaciones del *Centre for the History and Analysis of Recorded Music* y la confección de *tempo maps* (Cook y Leech-Wilkinson, 2009), que se explican más adelante. Se esperaba que los participantes construyeran conocimiento a partir de temas que se vincularan directamente con su práctica artística, con el propósito de que pudieran transferir las habilidades investigativas a su actividad creativa. En etapas finales del curso, se planificaron actividades relacionadas con la investigación artística. De esta manera, la intervención plantea transitar desde enfoques de investigación tradicional —en que existe una separación entre el investigador y el objeto de estudio y metodologías que han sido propuestos desde la musicología—, a enfoques recientes relacionados con la investigación artística.

A partir del tema de investigación, se propusieron una serie de objetivos de aprendizaje, actividades e instancias evaluativas que configuran la planificación de la intervención en dos semestres (Iglesias y Tejada, 2024b).

3.6.1 Primer ciclo de intervención

El objetivo didáctico de la intervención en su primer semestre fue conocer herramientas analíticas y metodológicas para la observación del proceso de interpretación musical y su integración en el contexto de una investigación.

Como temática de investigación para el proyecto general, se propuso el análisis comparativo de la agógica utilizada en la interpretación de la Tonada N°5 de Pedro Humberto Allende. La Tonada N°5 de Allende es una obra representativa del nacionalismo chileno (González 2000) y probablemente una de las obras más icónicas de este estilo (Merino 2016). Las Tonadas de Allende están inspirados en la tonada tradicional chilena, la cual tiene su origen en la cultura campesina (Barros y Danemann 1964) y que luego se masifica en la radio en los años 50 (González *et al.*, 2009). Esta elección permitió establecer vínculos entre obras del género docto, tradicional y popular, transformándose en una oportunidad para abarcar un espectro estilístico amplio que los participantes puedan conocer, para luego producir el desequilibrio cognitivo necesario para el aprendizaje (Flavell *et al.*, 2002; Piaget, 2000).

El proyecto general se segmentó en tres unidades que también estaban estructuradas a partir del ABI. El propósito de esta segmentación en unidades fue que se pudieran generar productos de investigación concretos que nutrieran el proyecto principal. Esto también fue útil para monitorizar y evaluar el progreso de los estudiantes, pues un proyecto de trabajo autónomo de un semestre podría escapar a sus capacidades de organización. La segmentación en tres unidades permitió entonces al docente el monitoreo y evaluación de productos específicos en unidades cronológicas más breves.

Se muestra en la tabla 1 la planificación de actividades del primer semestre.

Tabla 1: Planificación de las actividades del primer semestre.

<p>Proyecto general: Análisis comparativo de la agógica utilizada en la interpretación de tonadas del género docto, tradicional y popular.</p>		
<p>Objetivo general: Conocer y aplicar herramientas analíticas y metodológicas para la observación del proceso de interpretación musical y su integración en el contexto de una investigación</p>		
<p>Unidad I: Microproyectos</p>	<p>Unidad II: Medición de la agógica en diversas tonadas</p>	<p>Unidad III: Comparación y discusión de los resultados</p>
<p>Objetivo: realizar una revisión bibliográfica de los temas propuestos</p>	<p>Objetivo: medir y analizar la agógica utilizada en interpretaciones de tonadas del género docto, popular y tradicional</p>	<p>Objetivo: discutir los resultados de las mediciones, estableciendo categorías agógicas, relacionando los datos con el marco teórico y estableciendo conclusiones</p>
<p>Producto a evaluar:</p> <p>Escrito de revisión bibliográfica en temas asignados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La tonada tradicional y popular chilena 2) El tempo y agógica en la interpretación musical 	<p>Producto a evaluar:</p> <p>Archivos de medición de grabaciones de tonadas en software <i>Sonic Visualizer</i></p>	<p>Producto a evaluar:</p> <p>Artículo en formato IMRaD</p>
<p>Competencias a desarrollar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Formulación de objetivos de investigación y coherencia con el proyecto general 2) Recopilación de fuentes bibliográficas 3) Discriminación crítica de las fuentes bibliográficas 4) Presentación de resultados 5) Expresión escrita y oral en contexto académico 	<p>Competencias a desarrollar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Utilización de software para la medición y análisis de aspectos performativos en la música (agógica) 	<p>Competencias a desarrollar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Formulación de objetivos de investigación 2) Presentación de los resultados de las mediciones 3) Interpretación de los resultados de las mediciones en función del marco teórico 4) Comprensión del fenómeno musical desde una perspectiva analítica 5) Expresión escrita en contexto académico

En la primera unidad de la intervención, se trabajó en grupos en actividades denominadas microproyectos, de carácter monográfico y documental que sustentaron

el marco teórico y conceptual del proyecto principal. Se propuso a los grupos elegir entre dos temas:

Tema 1: La tonada tradicional y popular chilena. Aspectos estructurales, contexto, principales representantes.

Tema 2: El tempo y agógica en la interpretación musical.

El propósito de esta unidad fue que cada grupo realizara una revisión bibliográfica acerca de los temas propuestos, que deberán entregar por escrito y presentar de manera oral. Dado que los participantes no tenían conocimientos ni experiencias previas de investigación, durante esta etapa se presentaron contenidos de metodología de la investigación: 1) paradigmas investigativos; 2) revisión de literatura y normas de citación bibliográfica; 3) preguntas y objetivos de investigación; 4) diseños de investigación; y 5) métodos de recogida y análisis de datos. Todos estos contenidos se focalizaron en la disciplina musical, con el propósito de que comprendieran los diferentes enfoques que puede tomar una investigación. De esta manera comenzaron a familiarizarse con la investigación académica, pudiendo aplicar los nuevos conocimientos a los microproyectos.

Fue relevante para la planificación de actividades que en esta etapa pudieran comprender los objetivos y metodología de la investigación del proyecto principal. Esto debía servir como modelo, para que en el siguiente semestre pudieran proponer sus propias investigaciones. Debieron presentar sus trabajos de manera escrita y oral. Se evaluó de acuerdo con los siguientes criterios: 1) formulación clara y coherente de los objetivos del trabajo de investigación; 2) utilización de fuentes diversas y confiables; 3) presentación de los resultados de forma lógica, sintética y coherente con los objetivos planteados; y 4) aspectos formales, como buena ortografía y redacción, utilización de normas de citación, estilo narrativo académico y estructura coherente. En la disertación oral, junto a los criterios de contenidos de la presentación se evaluaron las competencias de expresión oral y la capacidad de síntesis y ajuste al tiempo establecido para las presentaciones.

En la segunda unidad debieron medir y analizar la agógica utilizada en interpretaciones de la Tonada N°5 de Allende y tonadas de carácter tradicional y popular mediante análisis asistido por ordenador. Para eso, se debieron confeccionar *tempo maps* (Bowen, 1996) mediante el software *Sonic Visualizer*, siguiendo modelos propuestos en investigaciones del *Centre for the History and Analysis of Recorded Music* para el análisis de grabaciones (Cook y Leech-Wilkinson, 2009). Cada alumno debió realizar y analizar *tempo maps* de tres grabaciones: de una versión de la Tonada N°5 de Allende, una tonada tradicional y otra popular. De esta manera se obtuvieron datos de un corpus significativo de tonadas del género docto, popular y tradicional. Para tener resultados homogéneos que pudieran ser usados de forma consistente, se propuso un protocolo de medición. Esta actividad correspondió a la segunda evaluación, de carácter individual. En el software, a partir de un archivo de audio, los estudiantes registraron y rectificaron las pulsaciones durante la grabación, los compases, las frases y a partir de eso calcularon dinámicamente el valor del pulso (BPM), que variaba a lo largo de la ejecución. Se realizaron mediciones de un corpus de tonadas doctas, populares y tradicionales, que cada estudiante debió seleccionar de un listado de versiones propuesto por el profesor.

Entonces cada estudiante debió entregar tres archivos de *Sonic Visualizer* con las mediciones de las tonadas seleccionadas, que contenían las capas de pulsación, frases y la de BPM. Se evaluó que las mediciones se realizaran de acuerdo con un protocolo de medición que se socializó antes de la actividad y que tuvieran las pulsaciones rectificadas manualmente de forma precisa. A modo de ejemplo, se muestran en la figura 3 los *tempos maps* de las mediciones de dos versiones de la Tonada 5 de Allende, la de Óscar Gacitúa (1994/1974) y la de Hugo Balzo (2012/1973).



Figura 3: Ejemplo de *tempo map* de la Tonada 5 de Allende, en las ejecuciones de Óscar Gacitúa y Hugo Balzo. En el eje x se observa la estructura de la obra completa, así como sus indicaciones agógicas. El eje y representa los BPM para cada instante. La línea roja corresponde a las indicaciones metronómicas explícitas en la partitura, la línea amarilla a la medición de la ejecución de Gacitúa, la verde a la de Balzo. Se puede observar que Gacitúa, junto con tomar un pulso más lento, ejecuta la pieza con un tempo mucho más estable. Balzo utiliza una agógica más agresiva, con cambios constantes a lo largo de su ejecución. El software Sonic Visualizer permite realizar todas estas mediciones de forma manual a partir de un archivo de audio (Iglesias, 2022).

Como tercera unidad, se compartieron los resultados de la totalidad de las mediciones realizadas, para que los estudiantes en pequeños grupos interpretaran y discutieran los resultados, los relacionaran con el marco teórico y establecieran conclusiones. También debieron reflexionar sobre las limitaciones del estudio. Se esperaba que, a través del análisis y comparación de las distintas tonadas, pudieran establecer y fundamentar de manera inductiva categorías agógicas. Esto debió ser presentado de manera escrita y correspondió a la tercera evaluación del curso. Se evaluó de acuerdo con los siguientes criterios: 1) presentación y descripción de los resultados de las mediciones; 2) discusión en profundidad de los resultados obtenidos, comparando las mediciones de la agógica en diferentes versiones y géneros; 3) discusión en profundidad con conceptos establecidos en el marco teórico; 4) conclusiones relevantes a partir de la mediciones; 5) reflexión sobre las limitantes del estudio; y 6) aspectos formales, como utilización de norma de citación, ortografía y redacción.

A partir de los datos de las actividades de este primer semestre, se publicó un capítulo de un libro: *Análisis comparativo de la agógica utilizada en la interpretación de la Tonada N°5 de Pedro Humberto Allende* (Iglesias, 2022), que recopila los resultados de todos los grupos. La lectura de este texto facilitará al lector el entendimiento de las actividades realizadas durante el primer semestre.

3.6.2 Segundo ciclo de intervención

Durante el segundo ciclo, que se realizó en el segundo semestre, se buscó consolidar los conocimientos y habilidades desarrolladas en la primera parte del curso. Puesto que ya habían tenido una experiencia investigativa sistemática con un tema propuesto por el profesor, se esperaba en esta etapa fomentar la autonomía en el trabajo y que los mismos estudiantes formularan sus preguntas de investigación. El rol del profesor estuvo focalizado en la de facilitador del aprendizaje que se describió anteriormente.

En la primera unidad del segundo semestre, se trabajó en grupos para proponer un problema de investigación, contextualizarlo y fundamentarlo. También los alumnos debieron establecer y justificar el marco metodológico para responder a sus preguntas de investigación. Si bien se esperaba que mantuvieran el marco referencial que conocían del primer semestre, con un enfoque de medición y análisis de la agógica en la interpretación musical, el propósito fue en esta etapa que reelaboraran y dirigieran este marco referencial a temas de su interés personal. Se evaluó los siguientes criterios: 1) establecimiento de un contexto y panorama a partir de fuentes académicas confiables para la investigación; 2) construcción de un marco teórico y conceptual para sustentar el estudio; 3) justificación de la investigación, indicando la relevancia, conveniencia y eventuales beneficios; 4) formulación coherente de objetivos de investigación; 5) establecimiento del marco metodológico; 6) propuesta de un cronograma de trabajo; y 7) aspectos formales.

En la segunda unidad, realizaron las investigaciones propuestas, tomando datos que luego interpretaron y discutieron para llegar a conclusiones. Estos trabajos fueron presentados de forma oral y escrita, siguiendo los mismos criterios de evaluación que se utilizaron en la tercera entrega del primer semestre.

Tabla 2: Planificación de las actividades del segundo semestre.

Semestre 2: Proyectos grupales autónomos		
Objetivo general: Fomentar el trabajo autónomo a través de la propuesta, diseño e implementación de investigaciones centradas en el área performativa.		
Unidad I: Anteproyectos (trabajo grupal)	Unidad II: Realización de los proyectos	Unidad III: Ejecución del repertorio de los proyectos
Objetivo: Proponer una investigación original centrada en la dimensión performativa de la música.	Objetivo: medir, analizar y establecer conclusiones a partir de las mediciones realizadas.	Objetivo: ejecutar parte del repertorio analizado de acuerdo con las categorías agógicas establecidas en el análisis.
Producto a evaluar: Anteproyecto de investigación	Producto a evaluar: Artículo en formato IMRaD	Producto a evaluar: Ejecución y presentación oral
Competencias a desarrollar 1) Presentación y fundamentación de un problema de investigación. 2) Construcción de un marco teórico. en torno al problema de investigación 3) Formulación de objetivos de investigación. 4) Presentación de un marco metodológico coherente con los objetivos. 5) Establecimiento de un cronograma de actividades. 6) Aspectos formales (redacción en estilo académico, utilización de normas de citación).	Competencias a desarrollar 1) Presentación y contextualización de un problema de investigación. 2) Proposición de objetivos de investigación. 3) Construcción de un marco metodológico coherente. 4) Medición y presentación de resultados. 5) Análisis y discusión de los resultados. 6) Establecimiento de conclusiones, conectando los resultados con el marco teórico. 7) Aspectos formales.	Competencias a desarrollar: 1) Presentación de un problema de investigación que establezca un diálogo coherente con la práctica musical 2) Descripción de los hallazgos 3) Ejecución coherente con los hallazgos 3) Descripción del proceso de ejecución desde una perspectiva que integra saberes prácticos y teóricos

Finalmente, en la tercera unidad, debieron aplicar el conocimiento construido a partir de cada investigación en su propia ejecución. Para eso, se organizaron los grupos de manera que interpretaran el repertorio analizado. Se esperaba que pudieran ejecutar el repertorio de acuerdo con las categorías agógicas emergentes de cada investigación. Con eso, se pretendía acortar brechas entre teoría y práctica musical. Se esperaba que a partir de temas de investigación centrados en la performatividad y en el análisis de la interpretación construyeran conocimiento que dialogara fluidamente con la praxis artística a partir de una reflexión en la acción. Como criterio de evaluación, se priorizaron aspectos referentes a la descripción verbal y posterior ejecución focalizada en las categorías emergentes de la investigación, a modo de una interpretación comparativa. También se evaluaron dimensiones tradicionales de ejecución grupal, como precisión rítmico-melódica, expresión y presencia escénica. En la tabla 2 se presenta de forma gráfica la síntesis del segundo semestre de intervención.

4 Trabajos publicados

En el marco del trabajo de tesis y de acuerdo con la normativa vigente (Universitat de València, 2023), se han publicado los siguientes artículos de investigación:

Iglesias, P. y Tejada, J. (2024a). El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos. *OPUS*, 30, 1-22.
<https://dx.doi.org/10.20504/opus2024.30.12>

Iglesias, P. y Tejada, J. (2024b). Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI): Diseño de una intervención educativa en Investigación Artística para alumnado de música en Educación Superior. *Música Hodie*, 24.
<https://doi.org/10.5216/mh.v24.80625>

Iglesias, P. y Tejada, J. (2024c). Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher

<https://doi.org/10.3390/educsci14070738>

Las tres revistas están indexadas en SJR (Scopus), Educational Sciences y Opus también están indexada también en JCR (WoS). En la tabla 3 se presentan algunos indicadores de la calidad e impacto de las revistas.

Tabla 3: Índices de calidad de las revistas.

Artículo	Revista	País	Indexación	Cuartil (SJR)	Impact factor
Artículo 1	Opus	Brasil	Scopus y WoS	Q2 (0.17)	0.1
Artículo 1	Música Hodie	Brasil	Scopus	Q2 (0.21)	0.3
Artículo 1	<i>Education Sciences</i>	Suiza	Scopus y WoS	Q2 (0.67)	2.5

Fuentes: Scimago Journal & Country Rank, Web of Science.

El primer trabajo (Iglesias y Tejada, 2024a) corresponde a una revisión bibliográfica narrativa de la cultura académica de conservatorio. También se aborda literatura con foco en los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje musical. Esto permitió una aproximación al contexto en el que se pretendía realizar el estudio. Dado que en el ámbito latinoamericano existe reducida literatura acerca de la cultura académica de conservatorio, esta se realizó principalmente a partir de investigaciones provenientes del ámbito anglosajón. No obstante, pese a las evidentes diferencias del contexto, habían sido ya detectadas varias similitudes, que permitieron dar una contextualización inicial y detectar problemas sistémicos.

El segundo trabajo (Iglesias y Tejada, 2024b) aborda el diseño de la intervención, para lo que se utilizó la investigación educacional basada en el diseño. La utilización de procedimientos sistematizados permitió abordar algunas debilidades de la investigación-acción. Si bien, como se ha enfatizado en la sección metodológica, existe consenso en que estos diseños sirven para evaluar y validar desde diferentes puntos de vista diferentes intervenciones incorporando la perspectiva de los

participantes, desde la en su metodología estos diseños no han abordado de manera transparente la construcción de la planificación del plan estratégico de acción inicial.

Elliott (2005) explica ciertos lineamientos para estructurar lo que denomina la *hipótesis de acción*, concepto que en el contexto del trabajo se ha modificado plan estratégico de acción, para evitar asociaciones con conceptos provenientes del paradigma positivista. Según Elliott (2005), una investigación-acción debería partir de una idea general, que se refiere a una situación o estado que se pretende transformar, sobre la que se planifica un plan general. No obstante, los lineamientos metodológicos de los diferentes autores que han abordado el tema no profundizan acerca del diseño de este plan estratégico inicial.

En ese sentido, la metodología educacional basada en el diseño aporta una visión sistematizada que permite la articulación de los problemas emergentes del contexto, fundamentos pedagógicos teóricos y contenidos que se desean abordar para la construcción de artefactos educativos, haciendo dialogar los elementos teóricos con los prácticos (Easterday *et al.*, 2017; Plomp, 2013).

La investigación educacional basada en el diseño se ha fundamentado desde concepciones epistémicas pragmáticas (Angel-Alvarado *et al.*, 2019; Mckenney y Reeves, 2018). Esto podría ser considerado divergente con las bases paradigmáticas sociocríticas en las que se sustenta el presente estudio. No obstante, se ha argumentado que la combinación de paradigmas podría permitir una mejor comprensión de la realidad, sirviendo para obtener visiones complementarias no antagonistas, y facilitando, mediante la triangulación, la corrección de sesgos inherentes a cada paradigma (Reinhardt y Cook, 1979). El diálogo entre paradigmas evitaría visiones hegemónicas, simplistas y reduccionistas de la realidad social, que siempre es compleja (Maruyama, 1974).

Morin (2005) destaca que un paradigma siempre tenderá a privilegiar ciertas relaciones lógicas y perspectivas en desmedro de otras. Aunque esto puede generar cierta estabilidad en la lógica de su discurso —produciendo regularidades que pueden ayudar a comprender ciertos fenómenos—, finalmente ello conduce a una visión lineal, simplificada y reduccionista de la realidad, que “resulta mutilante” (p. 74). Para evitar

el reduccionismo, Morin propone el paradigma complejo, que utiliza enfoques metodológicos mixtos y que integra diferentes visiones y relaciones lógicas. Aunque este enfoque puede producir inestabilidades y contradicciones, sería necesario para lograr una comprensión cabal de una realidad compleja.

Es por ello que, en el contexto de la presente investigación, se han utilizado múltiples paradigmas, para fortalecer ciertas debilidades que ha presentado el paradigma sociocrítico, en particular a las que conciernen al diseño del plan estratégico inicial.

Finalmente, en el tercer artículo (Iglesias y Tejada, 2024c) se da cuenta de la implementación del diseño propuesto y su evaluación mediante una investigación-acción participativa.

En la figura 4 se presenta un esquema de las publicaciones y su coherencia temática.



Figura 4: Esquema con las publicaciones y su coherencia temática

5 Síntesis de los resultados y discusión

5.1 Evaluación de la intervención

La implementación de una intervención implica un conocimiento acabado del entorno en que se aplicará. En ese sentido, mediante la revisión bibliográfica se pudo verificar que una aproximación crítica del modelo formativo de músicos profesionales en Latinoamérica es aún un tema emergente (Iglesias y Tejada, 2024a). Entonces ha sido necesario aproximarse al tema mediante literatura proveniente de otros contextos, especialmente de origen anglosajón. Ahí se habían detectado problemas epistemológicos que emergen de una concepción arraigada en la cultura occidental que separa el conocimiento teórico del práctico, que Shön (1983) denomina la *racionalidad técnica*.

Esta fractura entre teoría y práctica posiciona al intérprete en un rol técnico, que aplica el conocimiento que otros construyen. Este fenómeno se ve acentuado por ideales estéticos como el *Werktreue* (Goehr, 1992) y por modelos docentes en que se fomentan estructuras verticales de maestro-aprendiz (Gaunt y Westerlund, 2016). Como resultado, se perpetúan sistemas estáticos que *conservan* prácticas culturales descontextualizadas que emergieron hace varios siglos (Ford, 2010; Nettl, 1995).

Aunque este modelo formativo podría en cierto nivel estar cumpliendo sus propósitos —de los conservatorios egresan músicos competentes con altos estándares profesionales—, también se observan importantes limitaciones. Estos egresados podrían carecer de habilidades esenciales para desempeñarse en sociedades dinámicas y complejas (Gaunt *et al.*, 2021; López-Íñiguez; Bennett, 2020; Sarat *et al.*, 2017).

Los datos recopilados durante la investigación, tanto en la evaluación diagnóstica como en la intervención, revelaron una convergencia entre el contexto anglosajón y la realidad chilena. En primer lugar, se ha confirmado la concepción dicotomizada entre teoría y práctica que habían diagnosticado varios autores (Cox, 2007; Chiantore, 2020; Gaunt, 2010; Sarat *et al.*, 2017). La evaluación diagnóstica evidenció que el alumnado participante compartía esta concepción dicotomizada,

asociando la teoría con áreas como la musicología, una disciplina con la que no se identifican y consideran ajena (Iglesias y Tejada, 2024b).

No obstante, también se pudo constatar en el diagnóstico que el alumnado mostraba una evidente motivación por participar en un proyecto de investigación colaborativo, expresando su anhelo de construir conocimiento e integrarlo a su práctica artística (Iglesias y Tejada, 2024b). Este hallazgo resulta significativo, pues sugiere que inicialmente el alumnado tendría una disposición a superar la brecha entre teoría y práctica. Sin embargo, la presencia de esta motivación inicial pone también de manifiesto problemas sistémicos del modelo de conservatorio: pues pese a la disposición inicial favorable del alumnado, el proceso formativo no logra desarrollar esta habilidad fundamental.

La evaluación de la intervención se ha realizado a partir de la teoría de los intereses de Habermas (1989) —enunciada en las bases paradigmáticas del estudio— y la interpretación curricular de esta teoría que propone Grundy (1998). Entonces los resultados se han interpretado desde el punto de vista del interés técnico, práctico y emancipador (Iglesias y Tejada, 2024c).

El interés técnico deriva en un enfoque curricular orientado al producto, lo que implica la realización de actividades que apuntan a objetivos de aprendizaje que deben ser evaluados. En ese sentido, las evaluaciones de ambos ciclos dan cuenta de un cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Iglesias y Tejada, 2024c). Desde el punto de vista de la evaluación de la intervención, el logro de los objetivos de aprendizaje sugiere que el desarrollo de habilidades investigativas en etapas formativas iniciales de músicos prácticos es posible. Esto podría ser relevante en el diseño curricular de programas de música, pues no sería necesario esperar hasta el último año de formación o al posgrado para que el alumnado se involucre en proyectos de investigación: un buen diseño basado en el ABI —que implica la construcción progresiva de andamiajes de aprendizaje—, permite el desarrollo de habilidades investigativas en etapas formativas iniciales. Esto supone una oportunidad significativa de aprendizaje, ya que facilita el diálogo transversal entre los ejes curriculares teóricos y prácticos desde etapas iniciales de formación.

Desde la perspectiva del interés práctico, los resultados evidencian una resignificación del alumnado del concepto que tenían de la investigación. Inicialmente percibida de manera dicotomizada y ajena a la práctica artística (Iglesias y Tejada, 2024b), las competencias investigativas pasaron a ser consideradas como herramientas valiosas —en algunos casos fundamental— para la comprensión del fenómeno musical (Iglesias y Tejada, 2024c). Según la conceptualización de Schön (1995), los participantes transitaron de concepciones epistemológicas basadas en la *racionalidad técnica* hacia concepciones integradoras de la teoría y la práctica, orientadas por la práctica reflexiva. Este tránsito sería posible a través de metodologías didácticas asociadas al ABI y un enfoque pedagógico constructivista. Numerosos estudios ya habían evidenciado que la implementación de estas estrategias facilita la construcción y el diálogo del conocimiento a nivel interdisciplinar (Hmelo-Silver *et al.*, 2007; Kuhlthau, *et al.*, 2015), confirmándose entonces que este potencial es posible de desarrollarlo en entornos de formación de músicos profesionales.

Finalmente, desde el punto de vista del interés emancipador, se observó un empoderamiento de los participantes a lo largo de los dos ciclos de intervención. Este empoderamiento se evidenció en el alumnado en la medida que desarrollaban sus habilidades investigativas a partir de estrategias de ABI focalizadas en la interpretación musical. Estas nuevas habilidades, que algunos percibieron como un “cambio de paradigma en la educación musical” (Iglesias y Tejada, 2024c, p.13), facilitaron el desarrollo de habilidades autorregulatorias.

Dichas habilidades resultan particularmente relevantes en contextos formativos donde predominan relaciones verticales maestro aprendiz. En lugar de depender exclusivamente de la aprobación de su maestro, los participantes manifestaron sentirse capaces de abordar sus inquietudes artísticas a través de investigaciones autónomas

En síntesis, se ha evaluado la intervención diseñada e implementada a partir de un enfoque curricular técnico, práctico y emancipatorio (Iglesias y Tejada, 2024c).

5.2 Acerca de la autorregulación

Una de las presunciones del estudio fue que el desarrollo de habilidades investigativas y reflexivas podría fortalecer procesos autorregulatorios en el estudiantado. Como se indicó en la revisión de literatura, varios autores han detectado como debilidad del modelo formativo de músicos el desarrollo de estas competencias (Gaunt, 2010; López-Calatayud y Tejada, 2024; López-Íñiguez y McPherson, 2020). Aunque esta presunción tenía cierto sustento empírico desde enfoques pedagógicos constructivistas y el ABI (Blessinger y Carfora, 2014; Chu *et al.*, 2021), no existía evidencia contundente de que estas metodologías fueran viables en contextos de formación de intérpretes musicales. Al respecto, se identificaron varios factores que se podrían considerarse una amenaza al cumplimiento de este propósito: 1) La fractura entre teoría y práctica, un problema altamente documentado en el modelo de conservatorio (Cox, 2007; Chiantore, 2020; Gaunt, 2010; Sarath *et al.*, 2017). 2) La limitada familiaridad del estudiantado de música con actividades investigativas, lo que representa una evidente barrera para cumplir los objetivos de aprendizaje (Iglesias y Tejada, 2024b). 3) La expectativa del estudiantado de un modelo docente dominante (Ford, 2010; Gaunt y Westerlund, 2016; Jørgensen, 2000; Nettl, 1995).

Los resultados evidencian una transformación en la percepción del estudiantado respecto de la importancia del trabajo autónomo en su proceso formativo. De manera gradual, y no exenta de ciertas resistencias (Iglesias y Tejada, 2024c), comenzaron a aceptar y valorar un modelo docente de facilitador del aprendizaje (Grasha, 1994). Por otra parte, los estudiantes lograron un desarrollo temprano del trabajo colaborativo (Iglesias y Tejada, 2024c). Esto permite inferir que la orientación individualista y aislada, previamente detectada en el modelo (Burwell *et al.*, 2019), podría ser mitigada mediante actividades curriculares que fomenten la colaboración entre pares.

5.3 El ABI en contextos formativos musicales

El logro de resultados favorables fue posible mediante el diseño de una intervención con un enfoque pedagógico constructivista y basada en el ABI. El foco central estuvo en el análisis de la interpretación musical, en particular de la agógica. La utilización de la agógica es una práctica común entre intérpretes, frecuentemente de manera tácita y sin mediar un proceso reflexivo. Entonces, se buscó fomentar procesos reflexivos a partir de elementos que les fueran familiares a al alumnado. Esto fue una decisión fundamental, pues una de las premisas del ABI es que los temas desarrollados sean relevantes y significativos para los participantes (Blessinger y Carfora, 2014; Friedman *et al.*, 2010).

Aunque el foco de todas las actividades realizadas durante la intervención fue el análisis de la interpretación, su orientación se fue transformando. Como puede apreciarse en el diseño de la intervención (Iglesias y Tejada, 2024b), inicialmente se adoptó una perspectiva investigativa tradicional, en que el investigador tomó una distancia teórica de su objeto de estudio, realizando mediciones de la agógica de diferentes interpretaciones. En contraste, al finalizar la intervención se emplearon enfoques orientados hacia la investigación artística, en que los participantes debieron ejecutar el repertorio y analizar su propia ejecución, sin existir una distancia teórica entre el investigador y el objeto de estudio.

Además, las actividades fueron planificadas apuntando a un grupo heterogéneo, muchos de los participantes estaban al comienzo de su etapa formativa. Lo habitual es que esto se realice en cursos de finalización o en el posgrado, sin embargo, la evidencia del estudio sugiere que esto puede realizarse desde etapas tempranas. Esto representa una importante oportunidad de aprendizaje, que podría facilitar el diálogo entre teoría y práctica desde el comienzo del proceso formativo.

Desde la perspectiva didáctica y de los contenidos abordados, la intervención no ha planteado nuevos paradigmas. El enfoque pedagógico constructivista, el ABI, la investigación artística, el canon musical occidental, el ideal estético del *Werktreue*, por nombrar algunos, han sido objetos de discusión desde al menos cuarenta años en

diferentes ámbitos. Sin embargo, existe escasa evidencia de que estos conceptos hayan sido asimilados por el modelo de conservatorio, limitándose, en el mejor de los casos, a proyectos piloto en contextos específicos que no han logrado expandirse para alcanzar un mayor impacto.

Esto evidencia una incapacidad del modelo de conservatorios de asimilar las importantes discusiones pedagógicas y musicológicas desarrolladas durante el siglo XX y XXI, tal como habían diagnosticado diversos autores (Sarat *et al.*, 2017; Tregear *et al.*, 2016). No obstante, también quedó demostrada la capacidad del estudiantado de asimilar rápidamente estos conceptos en las diferentes actividades realizadas durante la intervención.

5.4 Potencial formativo de la de la investigación artística

Este estudio propone un cambio de enfoque en la discusión en torno a la investigación artística, sugiriendo desplazar el debate acerca de su validez hacia la del análisis de su potencial formativo. Actualmente, la discusión se ha reactivado a partir del proceso de Bolonia, que ha tenido el propósito de homogenizar el Espacio de Educación Superior Europeo (Bogdorff, 2012). En este marco, se ha discutido epistemológica y metodológicamente acerca de la validez de la investigación artística, comparando ciertas prácticas artísticas con diferentes definiciones y enfoques de investigación.

Por ejemplo, textos clave como la Declaración de Viena³ (AEC, 2020), comparan la práctica artística con los criterios del Manual de Frascati (OCDE, 2018), un referente publicado por la OCDE para definir y regular la actividad investigativa internacional. Estos análisis concluyen que, bajo ciertas circunstancias, la investigación artística puede considerarse una forma válida de indagación. Este reconocimiento

³ Se utiliza como ejemplo la Declaración de Viena (AEC, 2020), pero la misma lógica puede encontrarse en todos los autores que abordan la investigación artística. Véase por ejemplo Nelson (2022) o López Cano y San Cristóbal (2014).

debería facilitar la integración de artistas a ambientes académicos en el marco del Proceso de Bolonia.

No obstante, persisten dos cuestiones fundamentales sin resolver en relación con la investigación artística. En primer lugar, es importante considerar que el arte se ha desarrollado históricamente en occidente al margen de los paradigmas científicos (Eisner, 2003). Si bien, el arte, como construcción humana, puede transformarse en lo que el artista decida —si un artista declara que su obra responde a preguntas de investigación, esta podrá considerarse una forma de indagación válida—, también es imposible desconocer el hecho de que todo el canon musical occidental no ha sido creado respondiendo a paradigmas científicos, sino en respuesta a necesidades expresivas personales. Por lo tanto, la consideración de la investigación artística como un medio para facilitar la integración de artistas a entornos académicos excluye a la gran mayoría.

En segundo lugar, aunque se pueda aceptar que la investigación artística tiene el potencial de generar conocimiento, no está claramente definido como pueda utilizarse dicho conocimiento. En ese sentido, los resultados de investigación artística han circulado en círculos herméticos, con una limitada difusión a partir de publicaciones de impacto. Los textos que han alcanzado mayor circulación han sido los que definen y presentan la investigación artística a nivel epistemológico y metodológico, mientras que los resultados específicos de estas investigaciones han tenido una difusión mucho más restringida. Aunque este punto podría solucionarse en el futuro, hasta la fecha ha dificultado la construcción de conocimiento y la consolidación de la investigación artística como campo de estudio. Lo cierto es que, si esta modalidad de investigación hubiera construido consistentemente conocimiento útil, ya no sería necesario seguir justificando continuamente su validez epistemológica.

El presente estudio aborda ambas consideraciones, pero plantea un cambio en el foco de atención, proponiendo mover la discusión hacia la exploración del potencial formativo de la investigación artística. López Cano y San Cristobal (2020) habían sugerido este giro. El presente estudio busca profundizar en la indagación de su potencial pedagógico, esgrimiendo que la reflexión sistemática sobre la propia práctica artística, enmarcada en actividades de investigación, fortaleció el proceso formativo de

los participantes, quienes declararon experimentar un cambio de paradigma en su manera de comprender la música (Iglesias y Tejada, 2024c).

Aunque se ha señalado que el conocimiento generado en estos procesos es altamente localizado, difícilmente verificable y con limitada validez externa (Huberman, 1996), en esta intervención se evidenció su potencial transformador al considerarlo desde el punto de vista formativo. Es importante recordar en este punto que el propósito de la intervención no fue la creación de productos de investigación que impactaran la comunidad musical, sino fortalecer el proceso formativo de los participantes.

No obstante, es importante señalar nuevamente que la aproximación que tomó la intervención se aleja de las posturas más radicales dentro del ámbito de la investigación artística. Estas posiciones radicalizadas buscan posicionar esta modalidad de indagación como un campo independiente, desvinculado con otras áreas de la investigación (por ejemplo, Lilja, 2021). En contraste, el estudio adoptó un enfoque integrador, que pretendió un diálogo entre métodos de investigación tradicionales y la investigación artística.

5.5 Validez del estudio y prospectiva

El estudio se fundamentó en el paradigma sociocrítico, que ha propuesto nuevos criterios de validez para la investigación-acción (Anderson y Herr, 2007). Estos criterios abarcan cinco dimensiones, que se analizan a continuación:

- 1) Validez de resolución del problema: El diagnóstico identificó problemas epistemológicos, relacionados con la fractura entre teoría y práctica, así como barreras que impedirían el desarrollo de habilidades autorregulatorias del alumnado. Como se ha detallado en los resultados, durante la intervención los participantes lograron organizarse colaborativamente de forma autónoma, resignificando la investigación como una herramienta útil para su actividad artística.

2) Validez de proceso: Se han aportado datos que contribuyen a la comprensión de problemas sistémicos presentes en modelo formativo de músicos profesionales, junto con posibles soluciones. Estas incluyen la adopción de un enfoque pedagógico constructivista y el desarrollo de habilidades investigativas, con foco en el análisis de la interpretación musical y la investigación artística.

3) Validez democrática: La intervención dio voz a los participantes, a lo largo de negociaciones que se dieron a lo largo de toda la intervención.

4) Validez catalítica: Los resultados evidencian un empoderamiento significativo de los participantes, quienes se convencieron de su capacidad para generar conocimiento a través de actividades sistemáticas de investigación de la práctica reflexiva.

5) Validez dialógica: Se han establecido múltiples conexiones con la literatura académica actual, tanto dentro del ámbito de la música como en otras áreas del conocimiento.

Un aspecto importante de considerar es que, durante la intervención se manifestaron resistencias, siendo la más significativa la poca familiaridad con el modelo de docente facilitador (Iglesias y Tejada, 2024c). Este fenómeno había sido diagnosticado hace varios años por algunos autores, quienes señalaron que el alumnado tiene la expectativa de un modelo de docente dominante, que sea capaz de dar soluciones específicas a sus problemas (Rogers y Freiberg, 1994; Jørgensen 2000).

Aunque hacia finales del segundo ciclo de intervención los participantes manifestaron su conformidad con el modelo de docente facilitador, en un inicio resultó evidente que su expectativa era de un docente que ofreciera respuestas concretas en lugar de plantear preguntas. Este punto constituye un desafío fundamental, que con toda probabilidad se repetirá en sucesivos intentos de implementación.

Un aspecto clave que se abre en este estudio es que la transformación del sistema de conservatorio debería abarcar de forma integral todas sus líneas curriculares. En la actualidad se ha planteado que los problemas se solucionarán a partir de modificaciones

al modelo docente de la clase uno-a-uno, que parece ocupar un lugar central en las discusiones. Gran parte de la bibliografía crítica del modelo de conservatorio apunta a deficiencias específicas en esta área. Parece darse por sentado que es poco lo que se puede hacer desde las otras asignaturas, percibidas siempre como secundarias. Los datos recopilados evidencian que la transformación es posible desde las asignaturas colectivas.

Este es un punto que debería abordarse con mayor profundidad en el futuro, de manera que puedan plantearse soluciones que abarquen la totalidad de los ejes curriculares, estableciendo así un dialogo transversal, con fundamento en propósitos comunes de manera de aumentar el potencial de transformación.

Finalmente, en la revisión de literatura se evidenció que, en ámbito latinoamericano, no se ha consolidado la idea de que el modelo formativo de músicos profesionales requiere transformaciones sustanciales. Existe escasa literatura que aborde el problema desde una perspectiva crítica y sistemática; predominando discusiones académicas de índole musicológica, las cuales no han logrado impactar las estructuras curriculares de los conservatorios de la región.

De esta manera, el presente estudio busca desde una perspectiva crítica profundizar en la discusión, y ofrecer alternativas concretas orientadas a la modernización del modelo formativo. Se propone que la discusión se extienda a nivel local, para generar un debate capaz de influir en el diseño curricular y propiciar la creación de programas de estudio que reflejen las particularidades de los contextos regionales. Solo así será posible transformar un sistema que se impuso como herencia colonial europea y que ha permanecido prácticamente inalterado desde su creación a principios del siglo XIX.

Este análisis crítico es imprescindible para responder a las nuevas demandas de una sociedad dinámica y pluriforme. Solo a través de esta discusión será posible que el modelo formativo desarrolle las habilidades necesarias para que los músicos enfrenten las exigencias de la práctica artística y profesional del siglo XXI.

6 Referencias

- Abler, R., Coyle, E., Juhna, T., Kim, H. y Marshall, S. (2017). *Vertically integrated projects (VIP) programs at international institutions: Multidisciplinary projects with homes in any discipline* [Conferencia]. American Society for Engineering Education (ASEE), Columbus, Estados Unidos. <https://www.vip-consortium.org/publication/vertically-integrated-projects-vip-programs-international-institutions-multidisciplinary>
- Amoo, M., Bringardner, J., Chen, J., Coyle, E., Finnegan, J., Kim, C., Koman, P., Lagoudas, M., Llewellyn, D., Logan, L., Sonnenberg-Klein, J., Trent, N., Strachan, S., Ward, B. (2020). *Breaking Down the Silos: Innovations for Multidisciplinary Programs* [Conferencia]. American Society for Engineering Education (ASEE), conferencia virtual. <https://dx.doi.org/10.18260/1-2--34224>
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Noveduc.
- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. y Belletich, O. (2019). Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. *Itamar 5*, 335-357. <https://doi.org/10.7203/itamar..15828>
- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). (2015). *White Paper AR - Key Concepts for AEC Members*. <https://aec-music.eu/publication/white-paper-on-artistic-research-key-concepts-for-aec-members/>
- Association Européenne des Conservatoires (AEC). (2020). *The Vienna Declaration on Artistic Research*. <https://aec-music.eu/news-article/vienna-declaration-on-artistic-research/>

- Barros, R. y Dannemann, M. (1964). Introducción al estudio de La Tonada. *Revista Musical Chilena*, 18(89), 105-116.
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/14679/15014>
- Beauchamp, C. (2014). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bergeron, K. (1992). Prologue: Disciplining Music. En K. Bergeron y P. Bohlman (Eds.), *Disciplining Music* (pp.1-9). University of Chicago Press.
- Beltramino, F. (2021). Canon y educación musical. *Revista del Instituto Superior de Música*, 18, 227-239.
https://www.academia.edu/101993552/Canon_y_educaci%C3%B3n_musical
- Blessinger, P. y Carfora, J. (2014). Innovative approaches in teaching and learning: An introduction to inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences. En P. Blessinger y J. Carfora (Eds.), *Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for educators* (pp. 3-26). Emerald Group Publishing Limited.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties*. Leiden University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Bowen, J. A. (1996). Tempo, duration, and flexibility: Techniques in the analysis of performance. *Journal of Musicological Research*, 16(2), 111-156.
<https://doi.org/10.1080/01411899608574728>
- Bradbury, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109.
<https://doi.org/10.1177/1476750310362435>
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and define action research. En H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research* (pp. 1-9). SAGE.

- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis*. SAGE.
- British Educational Research Association (BERA). (2018). *Ethical guidelines for educational research*. BERA. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Burwell, K., Carey, G. y Bennett, D. (2019). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372-394. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>
- Cain, T. (2010). Music teachers' action research and the development of Big K knowledge. *International Journal of Music Education*, 28(2), 159-175. <https://doi.org/10.1177/0255761410362942>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Editorial Amorrortu.
- Carey, G. y Grant, C. (2021). ¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno. *Revista Musical Chilena*, 75(236), 175-183. <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902021000200175>
- Carr, W. y Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En A. Kouzulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.
- Chiantore, L. (2020). Retos y oportunidades en la investigación artística en música clásica. *Quodlibet. Revista de Especialización Musical*, 74, 55-86. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.775>

- Chu, K., Reynolds, R., Tavares, N., Notari, M. y Lee, C. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer.
- Cleaver, D. y Ballantyne, J. (2014). Teachers' views of constructivist theory: A qualitative study illuminating relationships between epistemological understanding and music teaching practice. *International Journal of Music Education*, 32(2), 228-241. <https://doi.org/10.1177/0255761413508066>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cook, N. (2001). Between process and product: Music and/as performance. *Music Theory Online*, 7(2), 1-31. <https://mtosmt.org/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html>
- Cook, N. y Leech-Wilkinson, D. (2009). *A musicologist's guide to Sonic Visualiser*. Centre for the History and Analysis of Recorded Music. https://charm.rhul.ac.uk/analysing/p9_1.html
- Correa, E. y Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif: mythe ou réalité en formation à l'enseignement? *Phronesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Cox, J. (2007). *Curriculum Design and Development in Higher Music Education*. European Association of Conservatoires.
- Coyle, E., Krogmeier, J., Abler, R., Johnson, A., Marshall, S., y Gilchrist, B. (2015). The Vertically Integrated Projects (VIP) Program: Leveraging Faculty Research Interests to Transform Undergraduate STEM Education. En G. Weaver, W. Burgess, A. Childress, y L. Slakey (Eds.) *Transforming Institutions: Undergraduate STEM Education for the 21st Century* (pp.223-234). Purdue University Press.

- Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G. y Gerber, E. M. (2017). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131-160.
<https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>
- Eisner, E. (2003). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Visual Arts Research*, 29(57), 5-11.
<https://www.jstor.org/stable/20716074>
- Elliott, D. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Fend, M. (2001). Cherubini, Luigi. *Grove Music Online*.
<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.53110>
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3-56. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>
- Flavell, J., Miller, P. y Miller, S. (2002). *Cognitive development*. Prentice Hall.
- Foster, P. (1999). ‘Never mind the quality, feel the impact’: A methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency. *British Journal of Educational Studies*, 47(4), 380-398.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00126>
- Ford, B. (2010). *What are conservatoires for? Discourses of purpose in the contemporary conservatoire* [Tesis Doctoral]. Institute of Education, University of London, Reino Unido.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007379>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman, D., Crews, T., Caicedo, J., Besley, J., Weinberg, J. y Freeman. (2010). An exploration into inquiry-based learning by a multidisciplinary group of higher

- education faculty. *Higher Education*, 59(6), 765-783.
<https://doi.org/10.1007/s10734-009-9279-9>
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: A critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, 30(2), 161-175. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000575>
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178-208.
<https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H., y Westerlund, H. (2016). Prelude: The case for collaborative learning in higher music education. En H. Gaunt y H. Westerlund (Eds.), *Collaborative learning in higher music education* (pp. 21-30). Routledge.
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O. y Sveidahl, H. (2021). Musicians as “makers in society”: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12, 3159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford University Press.
- González, J. P. (2000). Pedro Humberto Allende y la forma tonada. *Resonancias*, 4(6), 52-70. <http://resonancias.uc.cl/es/N-6/pedro-humberto-allende-y-la-forma-tonada.html>
- González, J.P., Ohlsen, O. y Rolle, C. (2009). *Historia Social de la Música Popular en Chile, 1950-1970*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
<https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845>
- Grundy, S. (1998). *Product o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Taurus.

- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. Kogan Page.
- Herr, K. y Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage.
- Hmelo-Silver, C., Duncan, R., y Chinn, C. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
<https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Huberman, M. (1996). Moving Mainstream: Taking a Closer Look at Teacher Research. *Language Arts*, 73(2), 124-40.
<https://www.jstor.org/stable/41482267>
- Iglesias, P. (2022). Análisis comparativo de la agógica utilizada en la interpretación de la Tonada N°5 de Pedro Humberto Allende. En J.P. Silva-Escobar y B. Contreras (Eds.), *Investigar Las Artes. Ensayos sobre cine, teatro y música* (pp. 103-118). Ediciones Universidad Mayor.
- Iglesias, P. (2024). Modelos pedagógicos en clases magistrales en contextos de formación musical profesional. En R. Angel-Alvarado (Ed.), *Activismo, música y educación: miradas desde la realidad chilena* (pp. 173- 200). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Iglesias, P. y Tejada, J. (2024a). El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos. *OPUS*, 30, 1-22. <https://dx.doi.org/10.20504/opus2024.30.12>
- Iglesias, P. y Tejada, J. (2024b). Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI): Diseño de una intervención educativa en Investigación Artística para alumnado de música en Educación Superior. *Música Hodie*, 24.
<https://doi.org/10.5216/mh.v24.80625>
- Iglesias, P. y Tejada, J. (2024c). Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher Education. *Education Sciences*, 14(7), 738.
<https://doi.org/10.3390/educsci14070738>

- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Kemmis, S., McTaggart y R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kingsbury, H (1988). *Music, Talent and Performance. A Conservatory Cultural System*. Temple University Press.
- Koopman, C., Smit, N., de Vugt, A., Deneer, P. y den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9(3), 373-397. <https://doi.org/10.1080/14613800701587738>
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. En A. Kouzulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-38). Cambridge University Press.
- Kuhlthau, C., Maniotes, L. y Caspari, A. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Libraries Unlimited.
- Kwok, J. Y. C. y Ku, H. B. (2008). Making habitable space together with female Chinese immigrants to Hong Kong: An interdisciplinary participatory action research project. *Action Research*, 6(3), 261-283.
<https://doi.org/10.1177/1476750308094131>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10269-013>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press.
- López-Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México.

- López-Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2020). Investigación artística en música: cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa. *Revista de Especialización Musical Quodlibet*, 74, 87-116.
<https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.777>
- López-Calatayud, F. y Tejada, J. (2024). Self-regulation strategies and behaviors in the initial learning of the viola and violin with the support of software for real-time instrumental intonation assessment. *Research Studies in Music Education*, 46(1), 48-65. <https://doi.org/10.1177/1321103X221128733>
- López-Íñiguez, G. y Bennett, D. (2020). A lifespan perspective on multi-professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers? *Music Education Research*, 22(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>
- López-Íñiguez, G. y McPherson, G. E. (2020). Applying self-regulated learning and self-determination theory to optimize the performance of a concert cellist. *Frontiers in Psychology*, 11, 385.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00385>
- Lilja, E. (2021). The pot calling the kettle black: An essay on the state of artistic research. En A. Huber, D. Ingrisch, T. Kaufmann, J. Kretz, G. Schröder y T. Zembylas (Eds.), *Knowing in performing* (pp.27-34). Transcript.
- Maruyama, M. (1974). Paradigmatology and its Application to Cross-Disciplinary, Cross-Professional and Cross-Cultural Communication. *Dialectica*, 28(3-4), 135-196. <https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1974.tb00635.x>
- Marx, C. (2010). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- McKenney, S. y Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Merino, L. M. (2016). Más allá del nacionalismo. Una aproximación al compositor Pedro Humberto Allende Sarón (1885-1959) desde la recepción de dos de sus obras en Chile y el extranjero: La voz de las calles para orquesta (1920) y las

- doce tonadas de carácter popular chileno para piano (1918-1922). *Neuma*, 2, 12-43. <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/65>
- Morf, A. (1998). An epistemology for didactics: Speculations on situating a concept. En M. Larochelle, N., Bednarz y J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 29-42). Cambridge University Press.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Navon, J. (2020). Pedagogies of performance: The Leipzig Conservatory and the production of Werktreue. *The Journal of Musicology*, 37(1), 63-93. <https://doi.org/10.1525/jm.2020.37.1.63>
- Nelson, R. (2022). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. University of Illinois Press
- O'Donnell, A y Hmelo-Silver, C. (2013). What is Collaborative Learning? An Overview. En C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan y A. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 126-148). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837290>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264310681-es>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L., De Jong, T., Van Riesen, S., Kamp, E. y Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Piaget, J. (2000). *The construction of reality in the child*. Routledge.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research - Part A: An introduction* (pp. 10-51). SLO.
- Posner, G. J. y Rudnitsky, A. N. (2005). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. Longman.
- Pozo, J.I. (2022). The Psychology of Music Learning. En: J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, G. López-Íñiguez y J.A. Torrado (Eds.), *Learning and Teaching in the Music Studio* (pp-47-83). Springer.
- Pritchard, A. y Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and Social Learning*. Routledge.
- Reinhardt, C. S. y Cook, T. D. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Sage Publications.
- Regelski, T. A. (2017). Pragmatism, Praxis, and Naturalism: The Importance for Music Education of Intentionality and Consummatory Experience in Musical Praxes. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 16(2).
<http://dx.doi.org/10.22176/act16.1.102>
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn*. Macmillan.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- Sarath, E., Myers, D. y Campbell, P. S. (2017). *Redefining music studies in an age of change: Creativity, diversity, and integration*. Routledge.
- Scott, S. (2007). Multiple perspectives for inquiry-based music education. *The Canadian Music Educator*, 49(2), 35-38. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/multiple-perspectives-inquiry-based-music/docview/231203662/se-2>

- Scott, S. (2008). Exploring an inquiry-based stance for planning and instruction in general music education. *General Music Today*, 21(3), 13-17.
<https://doi.org/10.1177/1048371308317087>
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: An introduction*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27-34.
<https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Shively, J. (2015). Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128-136. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). The notion of the “reflective professional” in education: relevance, uses and limits. *Cadernos de pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Torrado, J. A., y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48.
<https://doi.org/10.1174/113564008783781468>
- Tregear, P., Johansen, G., Jørgensen, H., Sloboda, J., Tolve, H. y Wistreich, R. (2016). Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 276-292.
<https://doi.org/10.1177/1474022216647379>

- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Utne-Reitan, B. (2022). Music theory pedagogy in the nineteenth century: Comparing traditions of three European conservatories. *Journal of Music Theory*, 66(1), 63-91. <https://doi.org/10.1215/00222909-9534139>
- Universitat de València. (2023). *Reglamento sobre depósito, evaluación y defensa de la tesis doctoral*. <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-postgrado/doctorados/tesis-doctoral/aspectos-generales-1285962509619.html>
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism*. Routledge.
- Von Glasersfeld, E. (2007). *Key Works in Radical Constructivism*. Sense Publishers.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Webb, N. M. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. En C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan y A. O'Donnell, *The international handbook of collaborative learning* (pp. 30-50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837290>
- Weber, W., Arnold, D., Gessele, C., Cahn, P., Oldani, R. y Ritterman, J. (2001). Conservatories. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>
- Webster, P. (2011). Construction of music learning. En R. Colwell y P. Webster, (Eds.), *MENC handbook of research on music learning* (pp. 35-83). Oxford University Press
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

7 Anexos

7.1 Artículo N°1: El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos

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 (*conservator*) 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 (Niemic; 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 (Niemic; 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 dissociada 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.

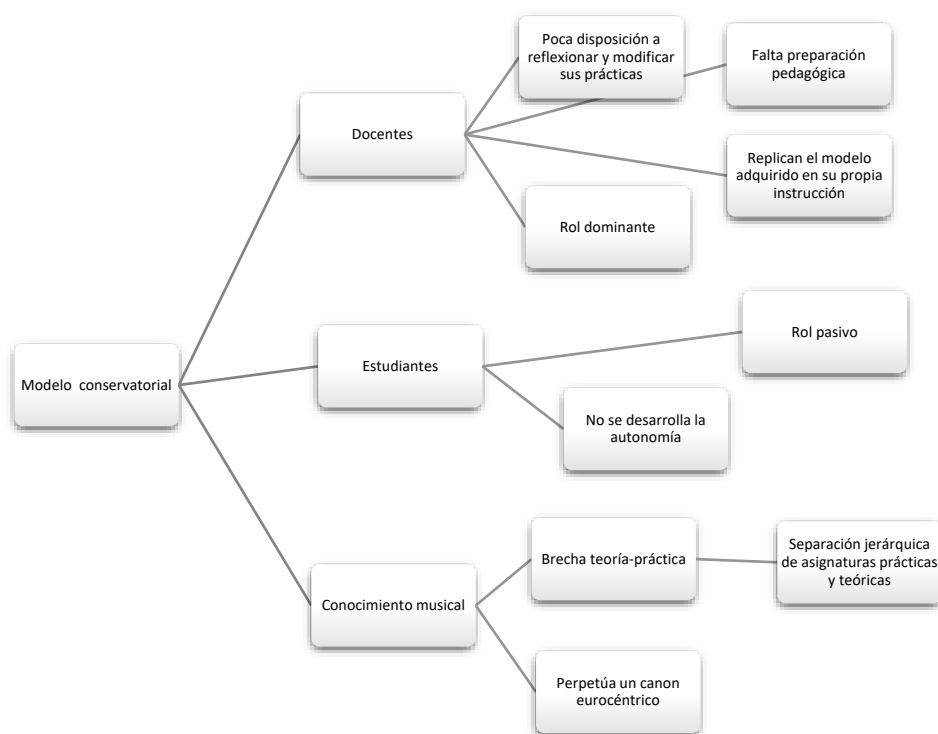


Fig. 1: Mapa conceptual de problemáticas detectadas en el modelo formativo de músicos.

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 Nettle (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.
- MUSUMECCI, 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/).



7.2 Artículo N°2: Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI): Diseño de una intervención educativa en Investigación Artística para alumnado de música en Educación Superior

Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI): Diseño de una intervención educativa en Investigación Artística para alumnado de música en Educación Superior.

Inquiry-Based Learning (IBL): Design of an educational intervention in Practice as Research for music students in Higher Education.



Pedro Iglesias

Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

ipedro@uahurtado.cl

Currículo Lattes <https://filosofiahumanidades.uahurtado.cl/academico/pedro-iglesias/>



Jesús Tejada

Institut de Creativitat, Universitat de València, Valencia, España

jesus.tejada@uv.es

Currículo Lattes <http://www.uv.es/jetegi>

Resumen: Se presenta el proceso de diseño y evaluación de una intervención educativa en educación superior, dirigida a músicos prácticos —instrumentistas, compositores y cantantes— en diferentes etapas de su formación. La intervención, estructurada a partir de un curso optativo de dos semestres, se fundamentó en el Aprendizaje Basado en la Indagación y la Investigación Artística. Su finalidad educativa fue facilitar la construcción de conocimiento en relación con la práctica artística, desarrollando habilidades convergentes con las necesidades formativas del siglo XXI. Para el diseño de la intervención, se ha utilizado la *investigación educativa basada en el diseño*, metodología que ha sido estructurada en tres fases: exploración, diseño y evaluación. En la etapa de exploración, se describe el entorno a través de una revisión de literatura y a partir de cuestionarios de respuesta abierta dirigido a estudiantado interesado en participar en el curso, determinando así los requerimientos de diseño. En la etapa de diseño, se ha

propuesto una planificación que incluye objetivos de aprendizaje, competencias y evaluaciones para un período de dos semestres. Finalmente, se ha implementado y evaluado la intervención, mediante la verificación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos y la percepción del estudiantado participante. Los resultados indican que la intervención es viable en el contexto propuesto y que los participantes pudieron, a través de las diversas actividades realizadas, resignificar la actividad investigativa, llegándola a considerar una herramienta útil para su desarrollo artístico.

Palabras clave: educación musical superior; conservatorios de música; aprendizaje basado en la indagación; investigación artística; investigación basada en el diseño.

Abstract: The study presents the design and evaluation process of an educational intervention in higher education, targeting practical musicians—instrumentalists, composers, and singers—at different stages of their formation. The intervention, structured as a two-semester elective course, was based on Inquiry-Based Learning and Practice as Research. The educational goal of this intervention was to facilitate the construction of knowledge concerning artistic practice, developing skills convergent with the educational needs of the 21st century. For the design of the intervention, *design-based educational research* has been used, which has been structured in three phases: exploration, design, and evaluation. In the exploration stage, the environment was described through a literature review and open-ended questionnaires addressed to students interested in participating in the intervention, thus determining the design requirements. In the design stage, a plan that includes learning goals, competencies, and evaluations for two semesters has been proposed. Finally, the intervention was implemented and evaluated by verifying compliance with the proposed learning goals and the perception of the participating students. The results indicate that the intervention is viable in the proposed context and that the participants were able, through the various activities carried out,

to re-signify the research activity, coming to consider it a useful tool for their artistic development.

Keywords: higher music education; music conservatories; inquiry-based learning; practice as research; design-based research.

Submetido em: 27 de setembro de 2024

Aceito em: 23 de novembro de 2024

Publicado em: dezembro de 2024

1. Introducción

En la actualidad, el sistema formativo de músicos profesionales que prepara a instrumentistas y cantantes ha sido fuertemente contestado por su incapacidad de asimilar los cambios en paradigmas educativos de los últimos siglos (Tregear et al., 2016). Esto ha derivado en procesos formativos que, según algunos autores, no estarían facilitando el desarrollo de las competencias críticas y reflexivas necesarias para que un músico se desempeñe profesionalmente en el siglo XXI (Gaunt et al., 2021; López-Íñiguez; Bennett, 2020).

Si bien existiría en la actualidad una retórica que apunta a cambios curriculares en el modelo, estos cambios no habrían logrado modificar aspectos esenciales (Sarath; Myers; Campbell, 2017). Se ha argumentado que es necesario reorientar los valores y principios que tienen raíces profundas en el canon musical occidental y en procesos de aprendizaje estructurados a partir de la relación maestro-aprendiz (Gaunt et al., 2021). Un modelo formativo fundamentado en estos principios podría limitar el desarrollo de habilidades autorregulatorias en el alumnado (Gaunt; Westerlund, 2016), creando espacios de desarrollo poco convergentes con necesidades de las sociedades complejas y dinámicas en las que tendrán que insertarse una vez finalizados sus estudios (Sarath; Myers; Campbell, 2017).

El Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI) es una metodología activa en la que el docente propone temas reales y significativos que los estudiantes deben resolver de manera colaborativa mediante estrategias de investigación. Algunos estudios plantean que el ABI podría facilitar el desarrollo de aprendizajes complejos, fomentando la autorregulación, motivación y desarrollo de pensamiento crítico (Blessinger; Carfora, 2014). Aunque la actividad investigativa podría parecer lejana y poco atractiva al estudiantado de música, algunos paradigmas actuales como la Investigación Artística, que propone que el artista puede transformarse en investigador mediante la

reflexión de su propio proceso creativo (Bogdorff, 2012; Nelson, 2022), podrían revertir la significación que el estudiantado de música asigna a la actividad indagatoria.

En el presente trabajo se presenta el proceso de diseño y evaluación de una intervención fundamentada en el ABI y la Investigación Artística dirigida a alumnado de programas relacionados con la música en una universidad chilena. El propósito educativo de la intervención ha sido facilitar el desarrollo de habilidades de investigación con foco en la práctica musical, que permita al alumnado generar conocimiento *desde y para* su disciplina. Con ello, se espera la emergencia de habilidades que puedan mantener una relación dialéctica con las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

1.1 Cultura académica en el sistema de conservatorios

Se observan bastantes similitudes entre los planes de estudios de los conservatorios chilenos y el modelo decimonónico de enseñanza musical del Conservatorio Nacional de París. Este modelo está caracterizado por una cultura académica centrada en alcanzar estándares de perfección técnica instrumental (Ford; Sloboda, 2016). En estos contextos formativos, la cultura académica difiere sustancialmente a las de otras disciplinas, en la que se observarían relaciones docente-estudiante altamente jerarquizadas, elitistas, competitivas, rígidas y conformistas (Iglesias; Tejada, en prensa).

El sistema de conservatorio tiene la particularidad de impartir clases en el modelo uno-a-uno, es decir, clases individuales (Carey; Grant; Valdebenito, 2021). Estas clases, cuyo foco principal son contenidos de aprendizaje instrumental ligados a repertorios específicos, están orientados al virtuosismo (Gaunt, 2010; Gaunt; Westerlund, 2016). Este repertorio se adscribiría al canon musical occidental, compuesto en su mayoría por compositores varones europeos generalmente ya fallecidos (Beltramino, 2021). En este contexto, el estudiantado no estaría motivado a tomar la iniciativa, asumiendo por tanto un rol pasivo y sumiso ante la autoridad del

profesorado (Koopman et al., 2007). Se perpetuaría así un sistema maestro-aprendiz en que el alumnado imita acríticamente al maestro (Gaunt; Westerlund, 2016).

Las clases individuales se estructuran a partir de un eje curricular principal focalizado en la ejecución instrumental o vocal. Este eje coexiste con otros considerados teóricos y secundarios relacionados con el entrenamiento auditivo, lectoescritura musical e historia de la música (Cox, 2007; Ford, 2010). Es probable que exista poca articulación entre estos ejes curriculares, lo que podría producir una concepción epistemológica dicotomizada, que fragmenta la teoría y la práctica (Cox, 2007; Chiantore, 2020; Gaunt, 2010; Sarath; Myers; Campbell, 2017). En este contexto, la generación de conocimiento quedaría reservada a áreas académicas relacionadas con la investigación, como la musicología, considerando que el intérprete aplica ese conocimiento en su ejecución (Regelski, 2017). Aunque varios autores proponen que la teoría y la práctica musical podrían y deberían dialogar entre sí (Sarath; Myers; Campbell, 2017; Swanwick, 1991), se observa que los intérpretes tendrían escaso interés en escuchar a los musicólogos, quienes a su vez habrían hecho poco por atraer su atención (Edwards, 2021).

Se ha argumentado que este sistema basado en enseñanza individual sería un privilegio problemático que habría hecho poco por el desarrollo de pedagogías colaborativas coherentes y que podría generar condiciones de aprendizaje aisladas con poca interacción entre pares (Burwell; Carey; Bennett, 2017). En este contexto, predominarían modelos de profesorado que asumen un rol dominante, que utilizan metodologías que fomentan prácticas de imitación descontextualizada y que limitarían el desarrollo de la autorregulación en el alumnado (Carey; Grant; Valdebenito, 2021; López-Calatayud; Tejada, 2022).

1.2 El aprendizaje basado en la indagación

Con fundamentos en el enfoque pedagógico constructivista, aparece la metodología activa de aprendizaje basado en la indagación (ABI). En el ABI, el profesor propone situaciones o preguntas complejas que son significativas, relevantes y situadas en contextos reales a los estudiantes, quienes tratan de resolverlas de manera colaborativa (Blessinger; Carfora, 2014; Friedman et al., 2010). El ABI puede presentarse de muchas formas y no existe una prescripción acerca de la estructura que debe tomar. Tras una extensa revisión bibliográfica de trabajos empíricos (Pedaste et al., 2015), se identifican cuatro fases: 1) orientación, donde los participantes se familiarizan con la temática; 2) conceptualización, donde se generan las preguntas o hipótesis de investigación; 3) investigación, donde se recogen y analizan datos; y 4) discusión, donde, junto a la discusión, se proponen soluciones al problema.

Existiría una amplia evidencia empírica de que el ABI contribuiría a resultados de aprendizaje efectivos y significativos (Friedman et al., 2010; Hmelo-Silver; Duncan; Chinn, 2007). Mediante su implementación, el alumnado tendría oportunidades para desarrollar la autonomía, autorregulación, motivación, responsabilidad y pensamiento crítico (Blessinger; Carfora, 2014; Chu et al., 2021).

Una de las grandes ventajas del ABI frente a otras aproximaciones pedagógicas es que el conocimiento se podría construir de manera integral y no fragmentada, pudiendo abordar problemas complejos y observando que se producen transferencias de aprendizajes a otras áreas del currículum (Hmelo-Silver; Duncan; Chinn, 2007; Kuhlthau; Maniotes; Caspari, 2015). Este potencial de transferencia convierte al ABI en una estrategia que podría acortar la brecha teoría-práctica que se ha diagnosticado en el sistema de conservatorios.

Ruiz y Estrada (2021) señalan que el ABI se habría popularizado a partir de debates en entornos académicos norteamericanos en los años 90. En ese entonces, importantes instituciones como la

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching criticaron el modelo de educación superior, esgrimiendo que el cuerpo académico estaba más ocupado en actividades de investigación y publicación que en procesos de enseñanza (Boyer, 1990). Si bien la investigación siempre ha estado presente en entornos universitarios, es a partir de esta discusión cuando comienza la exploración de su potencial formativo en fases iniciales en educación superior.

El ABI se difunde también durante los últimos 15 años en ambientes universitarios latinoamericanos, donde algunas instituciones lo han promovido como método de enseñanza¹. Si bien se considera al ABI como una herramienta pedagógica aplicable en cualquier disciplina, algunas revisiones bibliográficas destacan su utilización en el área STEM (Ruiz; Estrada, 2021). En el ámbito de la educación musical, Scott (2007) sugiere que una buena implementación del ABI podría facilitar el desarrollo integral del conocimiento musical, concepto que Elliott (1995) propone como musicalidad: 1) el conocimiento musical formal, esto es, información en forma de texto acerca de la música; 2) el conocimiento musical informal, que no puede ser verbalizado y que se construye a través de la experiencia o a través de la reflexión en la acción; 3) el conocimiento musical de las impresiones, relacionado con la intuición musical y emociones relacionadas con la evaluación de los procesos musicales; y 4) el conocimiento musical de supervisión, entendido como las capacidades metacognitivas que permiten a la persona monitorizar, ajustar y regular su pensamiento musical.

1.3 La Investigación Artística

Uno de los intentos de reducir brechas en el ámbito musical es el paradigma de la Investigación Artística (*Practice as Research*). Este paradigma se sustenta en las propuestas de Schön (1995),

¹ Por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Monterrey (véase <https://biblioteca.tec.mx/investigacion/abi>) o la Universidad Quintana Roo (Figueroa; Reyes; Fiorentini, 2017).

quien argumenta que es posible la construcción de conocimiento a través de la *práctica reflexiva*.

En la Investigación Artística, la obra de arte da respuesta a preguntas de investigación, sin existir separación entre el observador y el objeto de estudio creativo (Bogdorff, 2012). En esta instancia, el artista se transforma en investigador a través de la reflexión sobre su proceso. Nelson (2022) propone un modelo epistemológico para la investigación artística, cuyo punto central consiste en la *praxis* —donde la teoría se encuentra imbricada con la práctica—, mediante un proceso de *ser-hacer-pensar*. A través de este modelo, sería posible la construcción de conocimiento nuevo a partir de la práctica artística. Sin embargo, se ha enfatizado que la creación artística no es siempre un modo de investigación. Para que la creación artística se transforme en Investigación Artística, se debe ampliar el conocimiento de la disciplina, comenzando por preguntas de investigación formuladas por los propios artistas y que luego son respondidas a través de la obra de arte. Tanto el proceso como los resultados deben ser comunicados de manera adecuada a la comunidad de profesionales y al público (Bogdorff, 2012; Chiantore, 2020; Cobussen, 2017; Nelson, 2022).

No hay convergencia en el concepto de investigación artística. Algunas posturas moderadas proponen un marco amplio para el desarrollo de la investigación en contextos artísticos. Así, la Asociación Europea de Conservatorios menciona que:

[...] la investigación artística puede definirse como una forma de indagación que posee una base sólida arraigada en la práctica artística y que crea nuevos conocimientos y/o percepciones y perspectivas dentro de las artes, contribuyendo tanto al arte como a la innovación (AEC, 2015, p.2).

No obstante, existen caracterizaciones más radicales y controvertidas que plantean que el propósito exclusivo de la Investigación Artística es el arte. Estas perspectivas consideran una amenaza a la integridad artística su subyugación a “estándares

científicos o pedagógicos” (Lilja, 2021, p.28). Otra definición menciona que:

[...] no solo las preguntas de investigación surgen de la práctica artística, sino que estas son resueltas a través de ella, en un bucle de retroalimentación entre la práctica y reflexión que juega un rol importante en la aproximación metodológica (Polifonia Research Working Group, 2010, p.55).

Si la práctica artística responde preguntas de investigación, la manifestación artística sería un producto de la investigación. Este planteamiento ha generado controversia y numerosas críticas, tanto en el ámbito artístico como en el académico. Si bien la investigación artística se ha fundamentado en la epistemología de la *práctica reflexiva* de Schön (1995), la consideración de la obra de arte como un producto de investigación escapa enormemente a las propuestas de este autor. Aunque existen argumentaciones sobre aspectos coincidentes entre artes y ciencia (Murillo et al., 2022), estas serían incapaces de fundamentar la transformación de una obra de arte en una investigación (Croft, 2015). Se ha argumentado que la génesis de una obra de arte generalmente surge de necesidades emocionales o expresivas, en lugar de basarse en justificaciones racionales, como ocurre en la investigación (Coessens; Crispin; Douglas, 2009). Asimismo, que los criterios utilizados para juzgar una obra de arte difieren significativamente de los empleados para evaluar una investigación (Eisner, 2003). Por tanto, la consideración de una composición musical como producto de investigación podría considerarse un error categórico fundamental (Croft, 2015; Eisner, 2003).

En el contexto latinoamericano, se ha ido integrando paulatinamente la concepción epistémica de la Investigación Artística. Así, algunos estudios han abordado el tema desde una perspectiva artística transversal tratando de orientar, desde una visión inicial, tanto a trabajos de finalización de grado como a artistas (vid., Asprilla, 2013; Azaretto, 2017; Ballesteros; Beltrán,

2018; Benavente, 2020). Por otra parte, López-Cano y San Cristóbal (2014) han realizado algunas aportaciones mediante un manual focalizado en la música que ha sido ampliamente difundido. También se han creado programas de posgrado que han facilitado la elaboración de trabajos de investigación desde el paradigma de la Investigación Artística².

En la escena musical latinoamericana existen también trabajos que han abordado la Investigación Artística desde la composición (Pérez, 2021; Quaranta, 2017; Silva, 2022) y la interpretación (Castro, 2020). Si bien de ninguna manera puede hablarse de un corpus homogéneo de investigaciones, los trabajos latinoamericanos comparten los fundamentos epistémicos propuestos en Europa, siendo habitualmente referenciales los trabajos de Bogdorff (2012), Coessens et al. (2009) y Nelson (2022).

Aunque existe una emergente producción artística y académica que surge en los últimos años, la actividad parece siempre estar orientada a la construcción de conocimiento en el posgrado o en trabajos de finalización de grado. Existe poca literatura que haga referencia de su utilización en etapas formativas iniciales, repitiéndose el escenario criticado por Boyer (1990) en el contexto académico norteamericano a fines del siglo XX. Por esto, se hace necesaria la exploración del potencial que puede tener el paradigma de la Investigación Artística en la formación inicial de músicos.

2. Método

Dentro de un contexto de formación musical de músicos, y a partir de las teorías sobre aprendizaje y paradigmas investigativos mencionados en la introducción, se propone la pregunta de investigación que guía el presente trabajo: ¿Qué características debería tener una intervención educativa fundamentada en el ABI y la Investigación Artística, que busque fortalecer el proceso

² Para profundizar en la escena de la Investigación Artística en música, véase Bragagnolo y Sanchez (2022), López-Cano (2020) y Narejos (2020). Estos autores han hecho revisiones de trabajos de Investigación Artística publicados en Brasil, Latinoamérica y España.

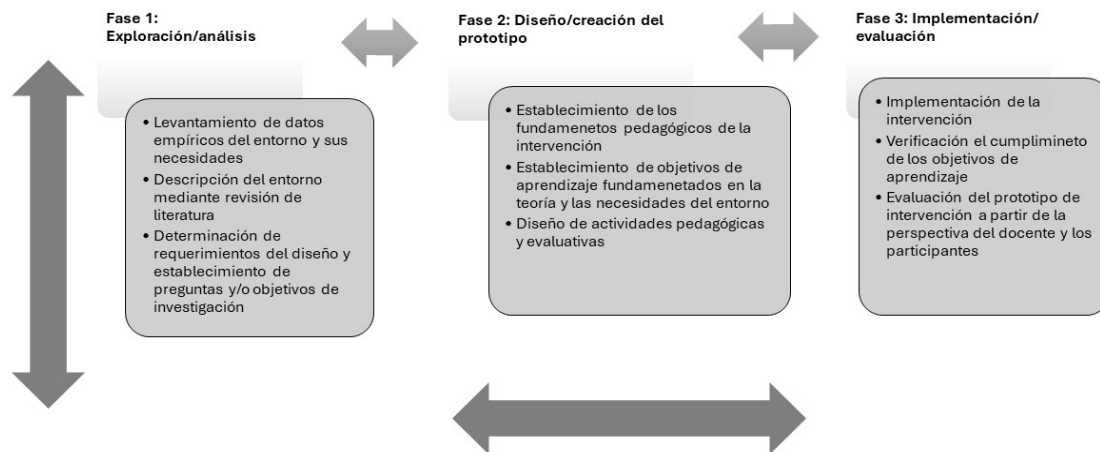
formativo de alumnado de carreras de música mediante el fomento de la autonomía, pensamiento crítico y la capacidad de construir conocimiento de manera colaborativa a través de la solución de problemas significativos asociados a su disciplina de manera sistemática?

2.1 Diseño de investigación

Se ha utilizado la *investigación educativa basada en diseño*. Esta meta-metodología se centra en el diseño de artefactos pedagógicos mediante procesos iterativos, con el propósito de generar soluciones empíricas a problemas complejos de aprendizaje a través de su fundamentación en la teoría (Easterday; Rees; Gerber, 2017). Se identifican en la *investigación educativa basada en el diseño* dos propósitos fundamentales, la creación de artefactos educativos que puedan solucionar problemas complejos en contextos específicos y la generación de principios de diseño que puedan ser reutilizados (Plomp, 2013). De esta manera se busca proponer contribuciones prácticas, en este caso una intervención concreta con objetivos, situaciones de aprendizaje y evaluaciones, pero que también aporten a la teoría a través de la comprensión profunda de los fenómenos estudiados (McKenney; Reeves, 2018). La *investigación educativa basada en diseño* se ha planteado desde un marco transversal, no obstante, predominan trabajos en el área de STEM. Sin embargo, se han realizado investigaciones que la han aplicado en el ámbito de la educación musical (vid., Angel-Alvarado; Wilhelmi; Belletich, 2019; Treß, 2024).

McKenney y Reeves (2018) plantean un modelo metodológico para investigación educativa basada en el diseño que establece tres fases relacionadas entre sí de forma iterativa y flexible. Estas fases integran elementos de investigación y diseño con foco tanto en elementos teóricos como prácticos. En la figura 1, se presenta la adaptación de este modelo a la presente investigación:

Figura 1 - Esquema del modelo metodológico



Esquema del modelo metodológico utilizado en la investigación. Las flechas representan iteraciones. Adaptado de McKenney y Reeves (2018).

En la fase 1 se realizó una revisión de literatura del entorno formativo (Iglesias; Tejada, en prensa) y una evaluación diagnóstica del alumnado interesado en participar en los cursos a través de un cuestionario de respuesta abierta (vid. sección 2.2). El objetivo del cuestionario fue identificar, las preconcepciones, conocimientos previos y experiencias en investigación del alumnado en el contexto específico en que realizaría la intervención. Además, sondear las expectativas que tenían respecto al curso. El principal producto de esta fase fue la definición de los requerimientos de diseño situados en el contexto específico.

En la segunda fase se articularon los requerimientos de diseño y el sustento teórico-pedagógico de la intervención. McKenney y Reeves (2018) enfatizan la importancia de fundamentar el diseño curricular a partir de un sustento teórico-pedagógico, aspecto fundamental que permite justificar la relevancia de los contenidos, así como la pertinencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas (Posner; Rudnitsky, 2005). La fundamentación pedagógica de la intervención (véase sección 2.3) se utilizó para proponer diferentes actividades pedagógicas, organizadas en unidades de trabajo que abarcan dos semestres (véase sección 2.4). Estas unidades incluyen objetivos de aprendizaje, evaluaciones y competencias que se espera desarrollar.

Finalmente, en la fase 3, se implementó la intervención durante dos semestres en una institución de educación superior chilena (véase sección 2.5 y 3). En esta fase, se buscó evaluar la intervención mediante el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y el análisis de las percepciones de los participantes.

Respecto a los criterios de calidad para la evaluación de la validez y consistencia de una investigación, es pertinente revisar las propuestas de Lincoln (1995), quien cuestiona la aplicación de criterios que emergen del positivismo en investigaciones con base en el paradigma constructivista. De esta manera, hace algunos años se propuso la readecuación de los criterios de validez interna y externa —propios de la investigación positivista— con nuevos criterios emergentes que sustentan el paradigma constructivista: la credibilidad y la transferibilidad.

De forma análoga, dada la naturaleza orientada a los productos e intervenciones en la *investigación educativa basada en diseño*, Van den Akker (1999) ha propuesto nuevos criterios específicos: la validez, la practicidad y la eficacia. La validez se refiere a la solidez de los fundamentos teóricos (validez de contenido) y que estos se enlacen de manera consistente con el diseño propuesto (validez de constructo). La practicidad evalúa la medida en que los productos del diseño sean utilizables en condiciones normales. La efectividad depende de la coherencia entre los objetivos propuestos y los resultados de la intervención.

En este estudio, las fases se han desarrollado de manera iterativa atendiendo a criterios de calidad específicos para la *investigación educativa basada en el diseño* (Van den Akker, 1999). Durante las fases 1 y 2 se han considerado los criterios de validez de contenido y de constructo, asegurando que el diseño enlace los datos del contexto específico —que emergen de la revisión de literatura y del cuestionario de diagnóstico— con el sustento teórico-pedagógico. En la fase 3 se ha atendido la practicidad y la efectividad mediante la aplicación y evaluación del diseño de intervención. Para esto se han verificado los resultados de aprendizaje y se han analizado las percepciones de los participantes.

2.2 Contexto

La intervención diseñada en este trabajo ha sido concebida como un curso opcional y transversal disponible para estudiantes de diversos programas de estudio. Sin embargo, debido a la temática abordada en el curso, se espera un interés especial por parte de aquellos estudiantes inscritos en programas relacionados con la música. La universidad para la que se ha diseñado esta intervención tiene un conservatorio adscrito a la Facultad de Artes³. Este centro oferta carreras de interpretación superior en diversos instrumentos, canto y composición. Además, existe un programa de Pedagogía en Música dependiente de la Facultad de Humanidades.

En la evaluación diagnóstica, participaron trece estudiantes interesados en cursar la asignatura. Ocho de ellos cursaban carreras de interpretación superior en diversos instrumentos (guitarra, piano, viola y fagot), otro estudiaba composición superior y cuatro Pedagogía en Música, con un rango etario de 18 a 29 años. La gran mayoría declaró no tener conocimientos ni experiencias de investigación. El cuestionario también indagó en las concepciones previas que tenían acerca de la Investigación Artística, donde se infiere una concepción dicotomizada que relaciona la investigación con la teoría, sin ninguna vinculación con la práctica musical. Esta constatación no es sorprendente, puesto que como se señaló anteriormente, este fenómeno había sido detectado con anterioridad en el sistema de conservatorios (Chiantore, 2020; Edwards, 2021; Gaunt, 2010).

Respecto a las expectativas del curso, se observó una motivación importante por trabajar de manera colaborativa con pares proveniente de otras áreas disciplinares. Esta motivación podría ser interpretada como un intento de romper con el aislamiento inherente al modelo formativo del sistema de conservatorios, generado por una cultura académica centrada en procesos individuales (Burwell; Carey; Bennett, 2017). Además, se

³ En el contexto chileno, los conservatorios son centros que dependen institucionalmente de universidades, a diferencia de muchos de los países del Espacio de Educación Superior Europeo.

constató un interés en ampliar los límites de conocimiento a través de la participación en un proyecto de investigación que podría ayudarles en su práctica musical. Finalmente, se pudo observar un anhelo de integrar las habilidades adquiridas en su propia práctica artística y de alguna manera estrechar brechas entre el conocimiento teórico y la práctica.

2.3 Fundamentos pedagógicos de la intervención

A partir de los requerimientos del diseño que emergieron del análisis del contexto, se han definido los fundamentos pedagógicos como base de la intervención. Por una parte y como se mencionó en la revisión de literatura, varios estudios respaldan la idea que el ABI puede potenciar el desarrollo de la autonomía y la autorregulación (Blessinger; Carfora, 2014; Chu et al., 2021), además de contribuir a la construcción de conocimientos no fragmentados que permiten la transferencia de habilidades entre diferentes disciplinas (Hmelo-Silver; Duncan; Chinn, 2007; Kuhlthau; Maniotes; Caspari, 2015).

Desde los enfoques constructivistas, la habilidad de construir conocimiento a partir de un análisis reflexivo y sistemático de la práctica musical se puede entender como un paso hacia el empoderamiento y la autonomía del proceso creativo. En ese sentido, el paradigma de la Investigación Artística podría contribuir a estrechar brechas entre teoría y práctica al permitir que el artista, mediante procesos reflexivos, se transforme también en investigador. Sin embargo, como se ha mencionado, existen diferentes perspectivas acerca de la validez de la Investigación Artística, siendo controversial para varios autores la transformación de una obra de arte en un producto de investigación (Croft, 2015; Eisner, 2003). Es importante también considerar que la discusión de la legitimidad académica de la Investigación Artística se ha reactivado en Europa como consecuencia del proceso de Bolonia, con un propósito muy claro: solucionar el problema de integración de artistas en instituciones de educación superior. Esta discusión se ha centrado en comparar ciertas prácticas artísticas con distintas definiciones de investigación, llegando a la conclusión de que la

práctica artística podría considerarse, al menos conceptualmente y bajo ciertas circunstancias, una forma de indagación. En este marco, se han propuesto categorías que sitúan la Investigación Artística en el panorama académico actual, pero también como una forma de indagación sustancialmente diferente, disruptiva y poco vinculada con prácticas investigativas tradicionales (vid. Lilja, 2021).

En el presente trabajo, no se propone la Investigación Artística como algo opuesto a la investigación tradicional, sino como un complemento. Esto se logra mediante la integración de los aportes de distintas disciplinas y perspectivas, facilitando el diálogo entre práctica y teoría musical (Coessens; Crispin; Douglas, 2009). Si bien la brecha dicotómica entre teoría y práctica ha dejado una serie de puntos ciegos y vacíos de conocimiento, estos se resolverían a través de la *práctica reflexiva* (Schön, 1995), no transformando la obra de arte en un producto de investigación. La *práctica reflexiva*, aunque puede centrarse en elementos performativos y no supone separación entre investigador y artista, no requiere la controversial consideración de la obra de arte como producto científico. En ese sentido, la investigación puede integrarse en la práctica artística con el fin de comprender mejor los procesos complejos, lo cual puede resultar beneficioso en la formación de músicos profesionales.

Por eso, el foco temático del ABI se ha dirigido al análisis de la interpretación musical, en particular de la agógica, por tratarse de un tema relevante y significativo para intérpretes. Como se detalla más adelante, existe un sólido marco conceptual para este tipo de análisis en países anglosajones, enfocado en repertorio clásico romántico. Esto permite el diálogo fluido entre marcos conceptuales que han emergido de la investigación musicológica tradicional y aspectos con los que deben lidiar instrumentistas y cantantes en su práctica habitual.

2.4 Diseño de la intervención

La intervención se ha planificado para su aplicación en dos semestres. En cada semestre se ha definido un tema de investigación general, segmentado en diferentes unidades de trabajo. La inexperiencia en temas investigativos manifestada por los participantes en el diagnóstico inicial definió la modalidad de selección del tema de investigación principal para el primer semestre. Si bien uno de los principios fundamentales del ABI es que los temas de investigación son negociados entre profesor y estudiantes (Scott, 2008), en el primer semestre el alumnado no participará en la propuesta de la temática de investigación. Esto es entendido como una oportunidad para construir andamiajes de aprendizaje, puesto que en el segundo semestre se espera que el alumnado proponga y fundamente sus propias investigaciones de forma autónoma.

Como temática de investigación para el proyecto general del primer semestre, se propone el *Análisis comparativo de la agógica utilizada en la interpretación de la Tonada N°5 de Pedro Humberto Allende*⁴. Esta elección permite establecer vínculos entre obras del género docto, tradicional y popular, transformándose en una oportunidad para abarcar un espectro estilístico amplio que los participantes puedan conocer, para luego producir el desequilibrio cognitivo necesario para el aprendizaje. Durante el segundo semestre, cada grupo de trabajo ha de proponer su tema de investigación, de manera que puedan dirigirlo de acuerdo con sus intereses personales.

Primer Semestre

El objetivo didáctico de la intervención en su primer semestre es conocer herramientas analíticas y metodológicas para la observación del proceso de interpretación musical y su integración

⁴ La Tonada N°5 de Allende es una obra representativa del nacionalismo chileno y probablemente una de las obras más icónicas de este estilo. Las Tonadas de Allende están inspiradas en la tonada tradicional chilena, la cual tiene su origen en la cultura campesina, que luego se masificó en la radio desde 1950 en adelante (González; Ohlsen; Rolle, 2009).

en el contexto de una investigación. Se espera que, a través del ABI, los participantes construyan conocimiento útil para su quehacer artístico (Scott, 2007).

El proyecto general se ha segmentado en tres unidades con el propósito de que puedan generarse productos de investigación concretos que nutran el proyecto principal. Esto también es útil para monitorizar y evaluar el progreso de los estudiantes en unidades cronológicas más breves. Es importante recordar que la intervención ha sido diseñada para participantes que carecen de experiencias previas de investigación, por lo que un proyecto de trabajo autónomo de un semestre podría escapar a sus capacidades de organización. Se presenta en el cuadro 1 una síntesis de las actividades del primer semestre:

Cuadro 1 – Planificación primer semestre

Proyecto general: Análisis comparativo de la agógica utilizada en la interpretación de tonadas del género docto, tradicional y popular.		
Objetivo general: Conocer y aplicar herramientas analíticas y metodológicas para la observación del proceso de interpretación musical y su integración en el contexto de una investigación		
Unidad I: Microproyectos	Unidad II: Medición de la agógica en diversas tonadas	Unidad III: Comparación y discusión de los resultados
Objetivo: realizar una revisión bibliográfica de los temas propuestos	Objetivo: medir y analizar la agógica utilizada en interpretaciones de tonadas del género docto, popular y tradicional	Objetivo: discutir los resultados de las mediciones, estableciendo categorías agógicas, relacionando los datos con el marco teórico y estableciendo conclusiones
Producto a evaluar: Escrito de revisión bibliográfica en temas asignados: 1) La tonada tradicional y popular chilena 2) El tempo y agógica en la interpretación musical	Producto a evaluar: archivos de medición de grabaciones de tonadas en software <i>Sonic Visualizer</i>	Producto a evaluar: Artículo en formato IMRaD

Competencias a desarrollar 1) Formulación de objetivos de investigación y coherencia con el proyecto general 2) Recopilación de fuentes bibliográficas 3) Discriminación crítica de las fuentes bibliográficas 4) Presentación de resultados 5) Expresión escrita y oral en contexto académico	Competencias a desarrollar 1) Utilización de software para la medición y análisis de aspectos performativos en la música (agógica)	Competencias a desarrollar: 1) Formulación de objetivos de investigación 2) Presentación de los resultados de las mediciones 3) Interpretación de los resultados de las mediciones en función del marco teórico 4) Comprensión del fenómeno musical desde una perspectiva analítica 5) Expresión escrita en contexto académico
--	--	--

Síntesis de la planificación del primer semestre. Se indican los objetivos de aprendizaje, evaluación y competencias a desarrollar en cada unidad de la intervención.

En la primera unidad de la intervención, se han diseñado espacios de trabajo colaborativo en forma de desarrollo de microproyectos. Estos contienen actividades de carácter monográfico y documental como base del marco teórico y conceptual del proyecto principal.

En la segunda unidad, el alumnado ha de medir y analizar la agógica utilizada en interpretaciones de la Tonada N°5 de Allende y tonadas de carácter tradicional y popular mediante análisis asistido por ordenador. Para eso, se han de realizar *Mapas de Tempo* mediante el software *Sonic Visualizer*, siguiendo modelos propuestos en investigaciones del *Centre for the History and Analysis of Recorded Music* para el análisis de grabaciones (Cook; Leech-Wilkinson, 2009). De esta manera, obtendrán datos de un corpus de tonadas del género docto, popular y tradicional. Esta actividad corresponde a la segunda evaluación, de carácter individual. En el software, a partir de un archivo de audio, los estudiantes han de registrar y rectificar las pulsaciones durante la grabación, los compases, las frases y a partir de eso calcular el valor del pulso

en BPM a lo largo de la ejecución⁵. Se evaluará la medición de la agógica de acuerdo con un protocolo y con las pulsaciones rectificadas manualmente de forma precisa.

Para la tercera unidad, el alumnado ha de compartir el resultado de sus mediciones con el objetivo de expresar y discutir los respectivos resultados. Esto les permitirá relacionar los datos con la teoría y delimitar las conclusiones.

A partir de las unidades propuestas, podrán observarse las fases esperadas en un proceso de ABI (Pedaste et al., 2015): orientación y conceptualización en la unidad I, recogida de datos en la unidad II y discusión de los hallazgos en la unidad III.

El profesor ha de tener un doble rol en este primer semestre. En primera instancia, un rol tradicional, dado que parte de los contenidos deberán ser presentados a través de clases expositivas. Principalmente, el profesor asumirá un rol de facilitador del aprendizaje, monitoreando el proceso de toma de datos y discusión, orientando acciones a seguir y supervisando la colaboración entre pares.

Segundo Semestre

Durante el segundo semestre, se busca consolidar los conocimientos y habilidades desarrolladas en la primera parte del curso. Puesto que ya habrán tenido una experiencia investigativa sistemática con una temática propuesta por el profesor, en esta etapa se fomentará la autonomía en el trabajo, por lo que los estudiantes habrán de formular sus propias preguntas de investigación. En esta etapa, el rol del profesor será facilitar los aprendizajes.

En la primera unidad del segundo semestre, se trabajará en grupos para proponer un problema de investigación, contextualizarlo y fundamentarlo. También cada grupo ha de establecer el marco metodológico para responder a sus preguntas

⁵ El software *Sonic Visualizer* permite realizar todas estas mediciones de forma manual a partir de un archivo de audio, que quedan registradas en diferentes capas. Está fuera de los alcances del presente artículo detallar el proceso de medición. Para más detalles véase Cook y Leech-Wilkinson (2009).

de investigación. Si bien se espera que mantengan en líneas generales el marco referencial del primer semestre, con un enfoque de medición y análisis de la agógica en la interpretación musical, el segundo semestre se dirigirá a temas de su interés personal.

En la segunda unidad, deberán realizar las investigaciones propuestas, tomando datos que luego discutirán para llegar a conclusiones. Estos trabajos se presentarán de forma oral y escrita, siguiendo los mismos criterios de evaluación que el semestre anterior.

Finalmente, en la tercera unidad, deberán utilizar el conocimiento construido y aplicarlo a su propia ejecución musical. Para ello, se organizarán los grupos de manera de interpretar el repertorio analizado. Se espera así que puedan ejecutar el repertorio de acuerdo con las categorías agógicas que emerjan de cada investigación. Con eso se busca acortar brechas entre teoría y práctica musical. Se espera que a partir de temas de investigación centrados en la performatividad y en el análisis de la interpretación, el alumnado construya conocimiento que dialogue fluidamente con la praxis artística a partir de una reflexión en la acción. En el cuadro 2 se presenta la síntesis del segundo semestre de intervención:

Cuadro 2 – Síntesis de la planificación del segundo semestre. Se indican los objetivos de aprendizaje, evaluación y competencias a desarrollar en cada unidad de la intervención.

Proyectos grupales autónomos		
Objetivo general: Fomentar el trabajo autónomo a través de la propuesta, diseño e implementación de investigaciones centradas en el área performativa.		
Unidad I: Anteproyectos (trabajo grupal)	Unidad II: Unidad II.-Realización de los proyectos	Unidad III: Interpretación del repertorio de los proyectos
Objetivo: Proponer una investigación original centrada en la dimensión performativa de la música.	Objetivo: medir, analizar y establecer conclusiones a partir de las mediciones realizadas.	Objetivo: ejecutar parte del repertorio analizado de acuerdo con las categorías agógicas establecidas en el análisis.

<p>Producto a evaluar: Anteproyecto de investigación</p>	<p>Producto a evaluar: Artículo en formato IMRaD</p>	<p>Producto a evaluar: Ejecución y presentación oral</p>
<p>Competencias a desarrollar 1) Presentación y fundamentación de un problema de investigación. 2) Construcción de un marco teórico. en torno al problema de investigación 3) Formulación de objetivos de investigación. 4) Presentación de un marco metodológico coherente con los objetivos. 5) Establecimiento de un cronograma de actividades. 6) Aspectos formales (redacción en estilo académico, utilización de normas de citación).</p>	<p>Competencias a desarrollar 1) Presentación y contextualización de un problema de investigación. 2) Proposición de objetivos de investigación. 3) Construcción de un marco metodológico coherente. 4) Medición y presentación de resultados. 5) Análisis y discusión de los resultados. 6) Establecimiento de conclusiones, conectando los resultados con el marco teórico. 7) Aspectos formales.</p>	<p>Competencias a desarrollar: 1) Presentación de un problema de investigación que establezca un diálogo coherente con la práctica musical 2) Descripción de los hallazgos 3) Ejecución coherente con los hallazgos 3) Descripción del proceso de ejecución desde una perspectiva que integra saberes prácticos y teóricos</p>

2.5 Implementación

La intervención, tal como fue planificada, se implementó en una universidad privada chilena. Se ofreció como un curso transversal para diversos planes de estudios. El curso consistió en sesiones de dos horas semanales, que se realizaron de forma virtual y se dictó durante dos semestres consecutivos. En el primer semestre se inscribieron doce estudiantes (edad 18-28 años; 9 hombres y 3 mujeres), pertenecientes a programas universitarios de formación en interpretación vocal e instrumental, composición y pedagogía en música de diferentes niveles. En el segundo ciclo continuaron siete de esos estudiantes, a los que se sumaron dos provenientes de programas de psicología que tenían formación musical inicial.

Para verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, se han utilizado rúbricas construidas a partir de las competencias que se esperaba desarrollar en cada unidad (véase cuadros 1 y 2). Los resultados representan la media del porcentaje de logro del curso en cada evaluación. Para levantar la percepción

de estudiantado acerca de la pertinencia de los objetivos de aprendizaje y estrategias de enseñanza utilizadas durante la intervención, se realizó al finalizar cada semestre un grupo focal.

3. Resultados de la evaluación de la intervención

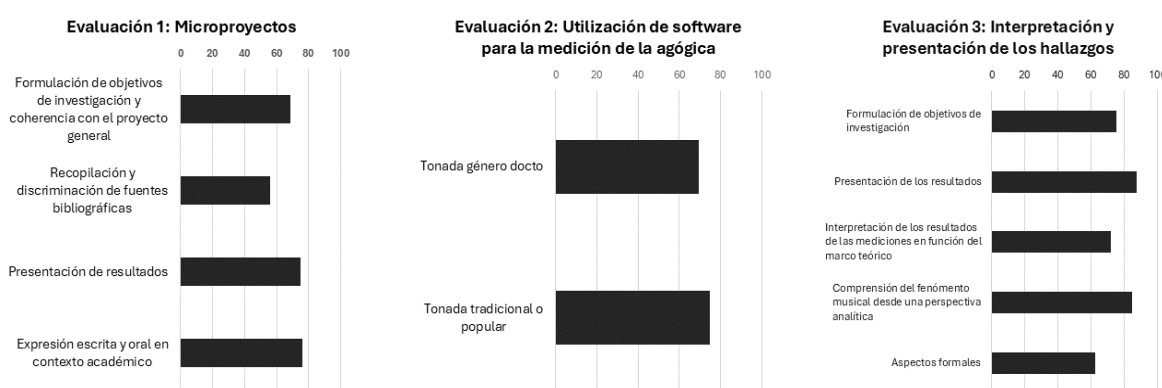
La adopción del ABI presenta varios retos al docente. Por su naturaleza colaborativa, la implementación del ABI depende de decisiones de los estudiantes y no está asociado directamente a estructuras esquematizadas que podrán observarse en una instrucción directa. Esto hace necesaria una planificación flexible en la que muchas veces se debe improvisar, sin saber con anticipación como será su finalización (Sawyer, 2013). Se espera que través de un trabajo de investigación los participantes activen y refuercen conocimientos previos mediante una tutorización entre pares (Webb, 2013). Esto implica que, durante el proceso de ABI, el docente podría tener que afrontar problemas de conocimientos fragmentados o preconcepciones erróneas acerca de las diferentes temáticas a tratar en la investigación. Como se constató en la evaluación diagnóstica, la mayoría de los participantes concebían dicotómicamente la investigación y la práctica artística. En algunos casos, esto implicó trabajar en la resolución de este conflicto con el objetivo de facilitar la reorganización de sus esquemas cognitivos. Si bien esta es una situación que los docentes enfrentan habitualmente, el ABI requiere especial atención debido a su naturaleza activa y colaborativa para que estas preconcepciones no se divulguen durante el trabajo autónomo.

Existen factores que Webb (2013) identifica como eventuales amenazas en estrategias de ABI y otras formas de aprendizaje colaborativo y que deberían considerarse durante su implantación. Primero, es fundamental que el grado de conflicto cognitivo que la propuesta de investigación imponga al alumnado no sea ni demasiado alto ni demasiado bajo. En ambos casos, se corre el riesgo que las elaboraciones de las ideas durante la indagación sufran de reduccionismo, es decir, se tornen simplistas. Segundo, que los grupos no puedan coordinarse en un trabajo auténticamente colaborativo. Esto podría producirse por diversas causas, por ejemplo, que en los grupos se den sinergias negativas

y se repriman las opiniones de algunos de los participantes o que se sientan juzgados por sus compañeros por no sentirse competentes. Finalmente, que los estudiantes no obtengan ayuda efectiva del profesor o pares debido a la falta de habilidades metacognitivas para darse cuenta de que no han entendido los conceptos en profundidad. De esta manera, es esperable cierta incertidumbre en toda implantación de estrategias de ABI, que podrían amenazar en ciertas circunstancias el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

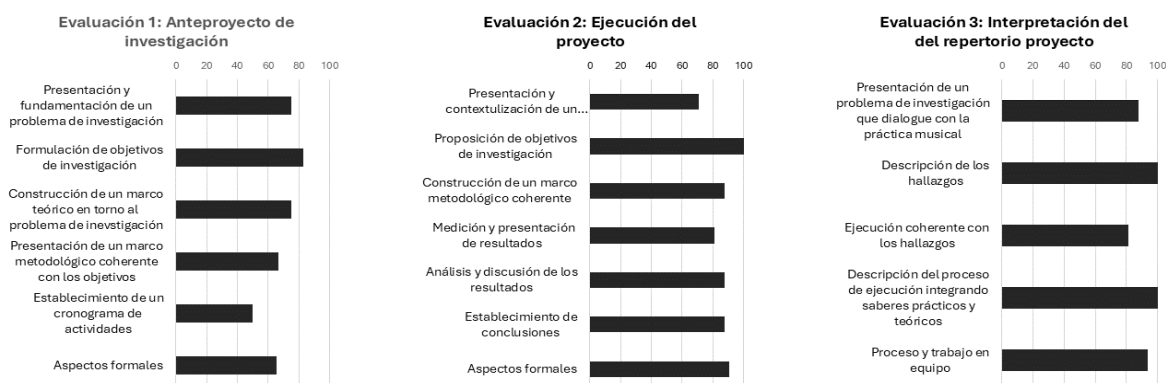
Se presentan en las figuras 2 y 3 los resultados de aprendizaje de las evaluaciones de cada semestre.

Figura 2 – Síntesis de las evaluaciones del primer semestre. Los gráficos representan la media del porcentaje de logro del curso



En el primer semestre, se pueden observar porcentajes de logro en torno al 70% en todos los indicadores, dando cuenta a nivel grupal del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en el curso.

Figura 3 – Síntesis de las evaluaciones del segundo semestre. Los gráficos representan la media del porcentaje de logro del curso



En el segundo semestre, también se han cumplido los objetivos de aprendizaje, pudiéndose observar un incremento del nivel de logro en el trabajo de los proyectos autónomos. Es importante considerar que, si bien durante los dos semestres el foco estuvo en torno a las mismas temáticas, el diseño del curso implicó cambios progresivos en el nivel de autonomía esperado de los estudiantes. De esta forma, en el primer semestre, los estudiantes se focalizaron en un proyecto propuesto por el profesor, mientras que en el segundo ellos mismos tuvieron que planificar y sustentar teóricamente el proyecto. Por tanto, el incremento en el porcentaje de logro durante el segundo semestre se podría interpretar como una adecuada construcción de los andamiajes de aprendizaje, lo que permitió a los participantes desarrollar su autonomía mediante la ejecución de sus propios proyectos.

Desde la perspectiva de los participantes, hubo consenso en los grupos focales sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza, evaluación y planificación implementadas. Se consideró que la utilización de rúbricas, junto con transparentar los procesos evaluativos, proporcionó claridad y orientación en la construcción de los productos de las diferentes unidades.

En cuanto a la percepción de los participantes sobre el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, se observó que varios de ellos resignificaron la actividad investigativa, apropiándose de ella y dirigiéndola a su propia práctica artística. Al finalizar la intervención, se pudo constatar que varios de los participantes la entendían como una herramienta para la generación de conocimiento y la resolución de problemas en el ámbito de la interpretación musical. Algunos incluso manifestaron estar aplicando los nuevos conocimientos construidos en su práctica artística. En ese sentido, destacaron las oportunidades que surgen al focalizar el análisis más allá de la partitura.

Finalmente, consideraron que las competencias desarrolladas en el curso son significativas para su formación profesional, valorando la actividad investigativa como una herramienta que puede integrarse a la práctica artística.

4. Conclusiones

En este trabajo se ha presentado el diseño y evaluación de una intervención educativa dirigida a alumnado de música de educación superior, con fundamentos en el ABI y la Investigación Artística. Para eso, se ha realizado una propuesta de actividades concretas para una asignatura dirigida a estudiantado de música en su etapa de formación profesional. Se esperaba que, junto con la construcción de nuevos conocimientos y habilidades relacionadas con la investigación, los participantes pudieran resignificar el proceso investigativo como una herramienta útil para su actividad artística. Por este motivo, se ha seleccionado como tema central el análisis de la agógica. Este es un concepto que todo intérprete conoce y utiliza de forma recurrente en su ejecución. Se esperaba que, a través de las actividades propuestas, los participantes pasaran de un entendimiento práctico, muchas veces intuitivo y tácito, a un análisis sistemático que le permitiera construir conocimiento e integrarlo en su actividad creativa.

La investigación educativa basada en el diseño proporciona un marco metodológico que propicia —a partir de procesos sistemáticos fundamentados en constructos teóricos abstractos— la generación de artefactos educativos que puedan ser útiles en contextos específicos. Para esto, se realizó en primera instancia un diagnóstico del contexto objeto de la intervención, que convergió con las descripciones que se han realizado en otros entornos y que emergieron de la revisión de literatura. Aquí se evidenciaron las concepciones dicotomizadas que tenían los participantes de la teoría y la práctica musical. No obstante, pudo observarse una motivación importante ante la expectativa de construcción de conocimiento a partir de actividades colaborativas.

El contraste de los datos del diagnóstico con la revisión de literatura facilitó la detección de necesidades y requerimientos de diseño. Estas necesidades se abordaron mediante una intervención que ha sido evaluada positivamente en términos del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y la relevancia atribuida por

los participantes a las habilidades desarrolladas. Luego de la intervención, los participantes llegaron a entender la Investigación Artística como una herramienta útil para su práctica artística.

Varios autores han señalado que el modelo uno-a-uno puede generar situaciones divergentes con los objetivos formativos declarados, ya que una relación maestro-aprendiz, cuando está basada en enfoques pedagógicos imitativos, podría limitar la autonomía de los estudiantes (Gaunt; Westerlund, 2013). La idea de un discípulo que imita ciegamente a su maestro está lejos de las expectativas que nuestra sociedad tiene del artista, asociado habitualmente a un papel disruptivo que rompe esquemas sociales y culturales.

El presente estudio presenta evidencias de que, en contextos de educación superior, es posible, mediante el ABI y el paradigma de la Investigación Artística, integrar de manera fluida metodologías activas a modelos formativos basados en la imitación, que se han mantenido sin modificaciones sustanciales desde el siglo XIX. De esta manera, se buscó resaltar el potencial que tiene la Investigación Artística en la formación de músicos. Si bien en la actualidad existe una nutrida discusión acerca de la validez que podría tener este paradigma investigativo en contextos académicos, es poco lo que se ha tratado acerca de su potencial formativo. En ese sentido, este trabajo propone algo novedoso; más allá de generar productos de investigación que impacten la comunidad artística, se buscó nutrir el proceso formativo de artistas con una experiencia investigativa que les fuese significativa. En ese sentido, los programas de instrumentistas y cantantes en educación superior no suelen considerar actividades relacionadas con la investigación. Los pocos programas que integran esas actividades lo hacen en etapas terminales cercanas al fin de los estudios. Si bien puede haber buenas razones para que los procesos relacionados con la investigación se realicen al finalizar el proceso formativo, esto supone la pérdida del potencial que implica la integración transversal y longitudinal de habilidades de investigación con otras áreas del currículum.

Como limitaciones de este estudio y en términos de su validez externa, es importante subrayar que los resultados presentados nos son generalizables, pues la implementación de la intervención en otro contexto implicaría un nuevo diagnóstico y reelaboración de las actividades. Sin embargo, se ha contribuido con el establecimiento de principios de diseño que pueden orientar esta reelaboración, aportando así a su transferibilidad, así como con la comprensión de que la actividad investigativa puede ser resignificada por músicos en formación. Como lo confirman los datos presentados, luego de la intervención, fue evidente en los participantes el tránsito desde concepciones dicotomizadas —que separaban la teoría de la práctica musical y que consideraban la investigación algo ajeno a su quehacer artístico— a concepciones integradoras, que la valoraban como una herramienta útil para su disciplina.

Con esto, se espera haber aportado con principios de diseño y datos que facilitarán su adopción en otros contextos. A partir de una nueva visión, que integra de manera concreta el paradigma de la Investigación Artística con constructos pedagógicos que emanan del constructivismo, se ha diseñado una intervención que ha logrado nutrir los procesos formativos de músicos y cantantes mediante el desarrollo de habilidades que les permitirán responder a requerimientos de una sociedad compleja y dinámica del siglo XXI.

Referencias

ANGEL-ALVARADO, Rolando; WILHELMI, Miguel; BELLETICH, Olga. Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. **Itamar**, Valencia, n. 5, p. 335-357, 2019.

ASPRILLA, Ligia Ivette. **El proyecto de creación-investigación: La investigación desde las artes**. Santiago de Cali: Institución Universitaria del Valle del Cauca, 2013. 59p.

ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES, ACADÉMIES DE MUSIQUE ET MUSIKHOCHSCHULEN (AEC). **White Paper AR: Key Concepts for AEC Members**. Bruselas: AEC Publications, 2015. 7p.

AZARETTO, Clara María. **Investigar en arte**. La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata, 2017. 151p.

BALLESTEROS, Melissa; BELTRÁN, Elsa. **Investigador creando**: Una guía para la investigación-creación en la academia. Bogotá: Editorial Universidad del Bosque, 2018. 28p.

BELTRAMINO, Fabián. Canon y educación musical. **Revista del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Litoral**, Santa Fe, v. 18, p. 227-239, 2021.

BENAVENTE, Carolina. **Coordenadas de la investigación artística**: Sistema, institución, laboratorio, territorio. Viña del Mar: Cenaltes, 2020. 259p.

BLESSINGER, Patrick; CARFORA, John. Innovative approaches in teaching and learning: An introduction to inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences. En Blessinger, Patrick y Carfora, John. **Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences**: A conceptual and practical resource for educators. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2014. p. 3-26.

BORGDORFF, Henk. **The Conflict of the Faculties**. Leiden: Leiden University Press, 2012. 297p.

BOYER, Ernest. **Scholarship reconsidered**: Priorities of the professoriate. Nueva York: Jossey Bass, 1990. 147p.

BRAGAGNOLO, Bibiana; SANCHEZ, Leonardo. Pesquisa artística no Brasil: mapas, caminhos e trajetos. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 1-29, 2022.

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, 2017.

CASTRO, Diego. Interpretación musical como investigación: una perspectiva desde la práctica interpretativa de música reciente para guitarra. **Resonancias**, Santiago, v. 24, n. 47, p. 123-145, 2020.

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.

CHIANTORE, Luca. Retos y oportunidades en la investigación artística en música clásica. **Quodlibet**, Alcalá de Henares, v. 74, p. 55-86, 2020.

CHU, Kai; REYNOLDS, Rebecca; TAVARES, Nicole; NOTARI, Michele; LEE, Celina. **21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice**. Singapur: Springer, 2021. 210p.

COBUSSEN, Marcel. Musical Performances are (not) Artistic Research. **IMPAR: Online Journal for Artistic Research**, Leiden, v. 1, n. 1, p. 5-15, 2017.

COESSENS, Kathleen; CRISPIN, Darla; DOUGLAS, Anne. **The artistic turn: A manifesto**. Leuven: Leuven University Press, 2009. 190p.

COOK, Nicholas; LEECH-WILKINSON, Daniel. **A musicologist's guide to Sonic Visualiser**. Londres: Centre for the History and Analysis of Recorded Music, 2009.

COX, Jeremy. **Curriculum Design and Development in Higher Music Education**. Bruselas: AEC Publications, 2007. 44p.

CROFT, John. Composition is not research. **Tempo**, Cambridge, v. 69, n. 272, p. 6-11, 2015.

EASTERDAY, Matthew; REES, Daniel; GERBER, Elizabeth. The logic of design research. **Learning: Research and Practice**, Londres, v. 4, n. 2, p. 131-160, 2017.

EDWARDS, Roger. Going from Incredible to Credible. **Visions of Research in Music Education**, New York, v. 16, 2021

EISNER, Elliot. W. On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. **Visual Arts Research**, Illinois, v. 29, n. 57, p. 5-11, 2003.

ELLIOTT, David. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education.** Oxford: Oxford University Press, 1995. 380p.

FIGUEROA, Mariana; REYES, David; FIORENTINI, Natalia. El aprendizaje basado en la investigación (ABI) como un factor para el fortalecimiento de los programas educativos de la Universidad Quintana Roo en Playa del Carmen, México. **Ensayos Pedagógicos**, Heredia, v. 13, n. 1, p. 131-156, 2018.

FORD, Biranda. **What Are Conservatoires For?** Discourses of Purpose in the Contemporary Conservatoire. Tesis de Doctorado. Institute of Education, University of London, 2010. Londres, 2010. 241p. Disponible en: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007379> Acceso el 10 de sept. de 2024.

FORD, Biranda; SLOBODA, John. Learning from artistic and pedagogical differences between musicians' and actors' traditions through collaborative processes. En Gaunt, Helena y Westerlund, Heidi (Eds.). **Collaborative learning in higher music education.** Surrey, Reino Unido: Ashgate, 2016. p. 27-36.

FRIEDMAN, Daniela; CREWS, Tena; CAICEDO, Juan; BESLEY, John; WEINBERG, Justin; FREEMAN, Miriam. An exploration into inquiry-based learning by a multidisciplinary group of higher education faculty. **Higher Education**, Amsterdam, v. 59, n. 6, p. 765-783, 2010.

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.

GAUNT, Helena; DUFFY, Celia; CORIC, Ana; GONZÁLEZ DELGADO, Isabel; MESSAS, Linda; PRYIMENKO, Oleksandr; SVEIDAHN, Henrik. Musicians as "makers in society": A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v.12, p. 1-20, 2021.

GONZÁLEZ, Juan Pablo; OHLSEN, Óscar; ROLLE, Claudio. **Historia Social de la Música Popular en Chile, 1950-1970.** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2009. 799p.

HMELO-SILVER, Cindy; DUNCAN, Ravit Golan; CHINN, Clark A. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark. **Educational Psychologist**, Philadelphia, v. 42, n. 2, p. 99-107, 2007.

IGLESIAS, Pedro; TEJADA, Jesús. El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos. (**OPUS**, en prensa).

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.

KUHLTHAU, Carol; MANIOTES, Leslie; CASPARI, Ann. **Guided inquiry: Learning in the 21st century**. Westport: Libraries Unlimited, 2015. 167p.

LINCOLN, Yvonna. Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. **Qualitative Inquiry**, Londres, v. 1, n. 3, p. 275-289, 1995.

LÓPEZ-CALATAYUD, Fernando; TEJADA, Jesús. Self-regulation strategies and behaviors in the initial learning of the viola and violin with the support of software for real-time instrumental intonation assessment. **Research Studies in Music Education**, Thousand Oaks, n. 46, p. 48-65. 2024

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe; BENNETT, Dawn. A lifespan perspective on multi-professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers? **Music Education Research**, Londres, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2020.

LÓPEZ-CANO, Rubén. La investigación artística en música en Latinoamérica. **Revista de Especialización Musical Quodlibet**, Alcalá de Henares, n. 74, p. 139-167, 2020.

LÓPEZ-CANO, Rubén; SAN CRISTÓBAL, Úrsula. **Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos**. Barcelona: Esmuc, 2014. 258p.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe; MCPHERSON, Gary. Applying self-regulated learning and self-determination theory to optimize the performance of a concert cellist. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 11, p. 1-20, 2020.

MCKENNEY, Susan; REEVES, Thomas. **Conducting educational design research**. New York: Routledge, 2018. 244p.

MURILLO, Adolf; MONREAL, Inés; TEJADA, Jesús; CARABIAS, David. **New Paradigms for Music Research: Art, Society and Technology**. Valencia: Publicacions de la Universitat de València 2022. 202p.

NAREJOS, Antonio. La Música en la investigación artística: Perspectiva española actual. **Revista de Especialización Musical Quodlibet**, Alcalá de Henares, n. 74, p. 117-138, 2020.

NELSON, Robin. **Practice as Research in the Arts (and beyond)**. 2da ed. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. 196p.

PEDASTE, Margus; MÄEOTS, Mario; SIIMAN, Leo; DE JONG, Ton; VAN RIESEN, Siswa; KAMP, Ellen; TSOURLIDAKI, Eleftheria. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, London, v. 14, p. 47-61, 2015.

PÉREZ, Luis. Del boceto a la tesis. Investigación artística en la composición musical a partir del estilo. **Avances**, Córdoba, n. 30, p. 187-204, 2021.

POLIFONIA RESEARCH WORKING GROUP. **Researching Conservatoires: Enquiry, Innovation and the Development of Artistic Practice in Higher Music Education**. Bruselas: AEC Publications, 2010. 8p.

PLOMP, Tjeerd. Educational design research: An introduction. En Plomp, Tjeerd y Nieveen, Nienke (Eds.). **Educational design research**. Enschede: SLO, 2013. p. 10-51.

POSNER, George; RUDNITSKY, Alan. **Course design: A guide to curriculum development for teachers**. 6ta ed. Nueva York: Longman, 2001. 284p.

QUARANTA, Daniel. Creación Académica e Investigación Musical. En Quaranta, Daniel (Ed.). **Creación musical, investigación y producción académica**: Desafíos para la música en la universidad. Ciudad de México: Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras, 2017. p. 156-199

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, p. 102-143, 2017.

RUIZ, Francisco; ESTRADA, Rene. Revisión bibliográfica: la metodología del aprendizaje basado en la investigación. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, Ciudad de México, v. 5, n. 1, p. 1079-1093, 2021.

SARATH, Edward; MYERS, David; CAMPBELL, Patricia. **Redefining music studies in an age of change**: Creativity, diversity, and integration. Nueva York: Routledge, 2017. 161p.

SAWYER, Keith. Qualitative methodologies for studying small groups. En Hmelo-Silver, Cindy, Chinn, Clark. Chan, Carol y O'Donnell, Angela (Eds.). **The international handbook of collaborative learning**. New York: Routledge, 2013. p. 126-148.

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.

SCOTT, Sheila. Multiple perspectives for inquiry-based music education. **The Canadian Music Educator**, Ontario, v. 49, n. 2, p. 35-38, 2007.

SCOTT, Sheila. Exploring an inquiry-based stance for planning and instruction in general music education. **General Music Today**, Herdon, v. 21, n. 3, p. 13-17, 2008.

SILVA, René. **Sonidos errantes**: investigación artística sobre composición musical y patrimonio sonoro del organillo chileno. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2022. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/64444> Acceso el 15 de nov. de 2024.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1991. 192p.

TREGGAR, Peter; JOHANSEN, Geir; JØRGENSEN, Harald; SLOBODA, John; TULVE, Helena; WISTREICH, Richard. Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. **Arts and Humanities in Higher Education**, Thousand Oaks, v. 15, n. 3, p. 276-292, 2016.

TREß, Johannes. Maker music education: Towards a post-digital, participatory and empowering music education. (Preprint enviado a: **International Journal of Music Education**), 2024. **SAGE OnlineFirst**. DOI: 10.1177/02557614241259

VAN DEN AKKER, Jan. Principles and methods of development research. En Van den Akker, Jan, Maribe, Robert, Gustafson, Kent y Nieven, Nienke (Eds.). **Design methodology and development research in education and training**. Dordrecht: Springer, 1999. p. 1-14.

WEBB, Noreen. Information processing approaches to collaborative learning. En Hmelo-Silver, Cindy, Chinn, Clark, Chan, Carol y O'Donnell, Angela (Eds.). **The international handbook of collaborative learning**. New York: Routledge, 2013. p. 30-50.

Contribución de autoría

Iglesias, Pedro: Conceptualización, metodología, investigación y escritura del artículo.

Tejada, Jesús: Supervisión, validación y escritura del artículo.

Aprobación del comité de ética en investigación

El estudio fue aprobado por el Comité **Ético Científico Institucional** de la Universidad Mayor, folio 0228, en noviembre del 2021.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicación en el Portal de Periódicos UFG. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.

7.3 Artículo N°3: Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher Education

Article

Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher Education

Pedro Iglesias ^{1,*}  and Jesús Tejada ² ¹ Universidad Mayor, Santiago 7500628, Chile² Institut de Creativitat, Universitat de València, 46022 València, Spain; jesus.tejada@uv.es* Correspondence: pedro.iglesias@umayor.cl

Abstract: This paper presents the results of a Participatory Action Research, whose main objective was to validate a pedagogical intervention characterized by adopting an inquiry-based learning methodology (IBL), and the paradigm of Practice as Research focused on musical performativity. This intervention sought to foster autonomy, the relationship between theory and practice, and the development of critical reflexive skills in professional music students. The co-participants (12 students in the first cycle and 9 in the second) belonged to university training programs in vocal and instrumental interpretation, composition, and music pedagogy at different levels. In the intervention cycles, students were able to organize themselves collaboratively to achieve the learning objectives and research products designed in the intervention. During the process, they redefined research as a tool for professional development in their discipline. This empowered the participants, as they became aware that they themselves could build knowledge in their field. The intervention was validated, and the results highlight the potential of inquiry activities focused on musical performativity and Practice as Research in the context of higher music education, playing an integrating role in the construction of knowledge *by* and *for* practitioners.

Keywords: music education; arts research; Participatory Action Research; conservatory system; inquiry-based learning



Citation: Iglesias, P.; Tejada, J. Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher Education. *Educ. Sci.* **2024**, *14*, 738. <https://doi.org/10.3390/educsci14070738>

Academic Editor: Vasiliki Brinia

Received: 19 May 2024

Revised: 27 June 2024

Accepted: 30 June 2024

Published: 5 July 2024



Copyright: © 2024 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

The training system for professional musicians has its foundations in the pedagogical model established by Cherubini at the National Conservatory of Paris at the beginning of the 19th century. Recently, however, the validity of this model has been strongly questioned because of several persistent weaknesses stemming from its conservative tendency. These shortcomings might have led to less permeability to change in the educational paradigms that have emerged over the last two centuries [1]. Under the conservatory model, training is focused on the values of absolute respect for the authority of the composer or instrument teacher [2]. In many cases, this situation could lead to passive attitudes in the educational process on the part of the students, thus weakening the development of their autonomy and self-regulation [3–5]. In turn, this could result in the failure of the development of the critical and reflective competences necessary for a musician to perform professionally in the society of the 21st century [6,7].

Although curricular changes have been observed in the administrative dimensions of this model, these modifications have not been able to penetrate fundamental aspects [8]. The model is structured around four curricular axes that have persisted since the 19th century. They are (1) study of an instrument or voice in individual lessons; (2) aural training; (3) music history; and (4) ensemble performance [2,9]. These curricular axes do not seem to be articulated in a coordinated and interconnected manner, which may produce a fracture between theoretical and practical content [3,8,9]. This fragmented relationship between

theory and practice is rooted in the current training model of professional musicians and has been identified as a threat to the professional development of students [9].

The fracture between theory and practice is not a problem that is unique to music education. It also occurs in multiple areas that are based on what Schön calls the problem of *technical rationality* [10]. As such, it can be speculated that in the West there is a dichotomized epistemology where there are isolated areas that generate theoretical knowledge that practical professionals must apply in order to solve empirical problems [10].

In the case of music, this fracture can be seen in the distinction between the musicological and practical knowledge of instrumentalists and composers. Traditional musicological research has tended to focus on the analysis of the object of the score, leaving aside the performative aspects, which would be more relevant for performance students [11]. Performance Studies in music are based on theoretical frameworks that have been formulated for the analysis of broader phenomena, which have been proposed for the study of various social practices. Performance Studies focus on practices, events, and behaviors and not on objects or things [12]. In the field of music, this conceptual framework has allowed us to move away from analytical conceptions of the object—usually centered on the score as the focus of analysis—to process conceptions which consider the musical interpretation as the central point of study [13]. In the framework of the present study, Performance Studies in music allow the articulation with Practice as Research and with studies on the measurement of agogic described below. Although there is now considerable literature on Performance Studies in music, there is little evidence that its findings have been incorporated into the training system in its initial stages, which seems to continue to function in a regressive and isolated way [8,14].

The paradigm of Practice as Research emerges as a potential solution to filling this gap. In it, the created work of art responds to research questions and the creative process becomes a legitimate mode of inquiry [15]. Practice as Research can narrow gaps between music theory and practice through the construction of knowledge by artists, generating research questions relevant to their practice. This practice could contribute to the development of critical and reflective skills, which are fundamental for the formation of music professionals in the 21st century [6,7].

Inquiry-Based Learning

Inquiry-based learning (IBL hereafter) is an active teaching methodology. It begins with the proposal of a real and meaningful problem for the participants to be solved collaboratively through inquiry [16]. Here, the teacher plays the role of facilitator, empowering participants to adopt an active role in their learning process [17]. There is evidence that a good implementation of the IBL methodology could reduce the fracture mentioned above, allowing for the integrated construction of knowledge [18]. This would lead to meaningful, interrelated learning, which would in turn contribute to the development of autonomy, self-regulation, motivation, responsibility, and critical thinking [16].

The IBL methodology could provide an answer to many of the criticisms that the training model for professional musicians has received. However, its application in artistic environments could present some challenges that need to be considered. First, the teacher as a facilitator model could generate resistance from students, who are used to dominant teacher models. This paradox would appear recurrently in the implementation of student-centered models [19]. In the musical field, it has also been pointed out that students would prefer dominant teacher models, as they expect to be given direct solutions rather than facilitating the development of reflective processes [20].

Second, some authors point out that artistic research and creation are based on different paradigms; the former focuses on abstract products generated by rationality, the latter on processes that emerge from the aesthetic experience [21]. Although progress has been made in the dialogue between these paradigms, which the authors do not consider contradictory, there could be previous preconceptions that could generate resistance among music students in the adoption of this approach. Although the management of preconcep-

tions and prejudices in knowledge is inherent to any teaching activity, special care should be taken in IBL implementations, so that these situations do not become a threat during the autonomous work performed by the students [22].

Finally, there is scarce literature that addresses the paradigm of artistic research in initial musical training stages [23], which generates gaps in the understanding of its effectiveness and relevance, as well as doubts in the use of IBL strategies in the training contexts of professional musicians. For all these reasons, this study put forward and analyzed an intervention proposal based on IBL and Practice as Research aimed at music students. Its pedagogical objective was to strengthen the development of research skills that promote autonomy, critical thinking, and the ability to build knowledge systematically through the resolution of problems associated with their discipline.

The intervention was designed to propose to students relevant and significant problems related to musical practice that they could solve collaboratively through research activities. In this way, it is expected that they can integrate the new competencies in their creative processes and reduce the gap between theory and practice, as well as encourage their autonomy during the initial training stages.

As will be seen below, the intervention was articulated in several phases. This paper addresses the validation phase of the intervention through Participatory Action Research. Thus, the research question is proposed: What strategies can be used for higher-education students of music-related disciplines to develop research skills that help them solve problems in their discipline and, that in this process, re-signify the relationship between theory and practice?

2. Materials and Methods

2.1. Research Design

This study was framed within the sociocritical paradigm, which involves understanding the context under investigation through critical analysis, with the purpose of transforming intervention participants and achieving a genuine understanding of theory through action [24,25]. A Participatory Action Research (PAR, hereafter) design was adopted that attempted to foster knowledge creation through the critical reflection of participants [24]. Two cycles implemented from a strategic action plan were carried out. These cycles were based on the proposal to generate a dialectical spiral between action and reflection, which would be the basis for the improvement of educational practice [26].

As preliminary phases to the PAR spiral, a literature review was conducted, with the purpose of describing the academic culture, pedagogical practices, and cognitive processes associated with the training model of professional musicians. The results of this analysis revealed systemic problems in the training model, particularly the problem of autonomy and the gap between theory and practice [27]. This diagnosis provided the basis for the strategic action plan, which is detailed below in the section on intervention design.

The PAR described in this article includes two cycles of one semester each. Each cycle comprises the following stages: (1) Action, in which the original or revised strategic plan is implemented; (2) Observation, carried out through focus groups and field notes; and (3) Reflection, which involves a thematic analysis of the data collected and allows, after the first cycle, the strategic plan to be revised [28]. Figure 1 summarizes the phases of both cycles of the PAR.

The purpose of the iteration of cycles in a PAR is related to the paradigmatic foundations that support it. The sociocritical paradigm seeks to transform reality, so it conducts research *with participants*, not *about them* [29]. Iteration facilitates the integration of the perspective of researchers, teacher, and students to modify the original strategic plan and validate the intervention. This validation must be understood from the epistemological perspective of the interests in knowledge proposed by Habermas [30], who argues that knowledge obeys different interests—technical, practical, and emancipatory—straining the positivist conception of science as a disinterested contemplation of nature, to present it as a mechanism for generating power. Grundy offers a pedagogical interpretation of

this epistemology, identifying different curricular interests that serve as a basis for the validation of the intervention [31].

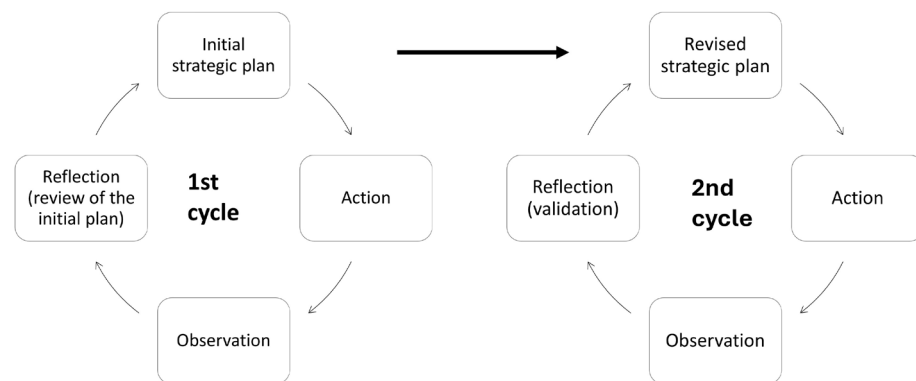


Figure 1. PAR cycles, based on Elliott [26].

The technical curricular approach, linked to the technical interest of mastering nature, translates into the presentation of products that endorse the fulfillment of learning objectives [31]. In the context of this study, the evaluation rubrics applied along with their respective achievement indicators are presented.

The practical curriculum approach is oriented to learning processes and “understanding the environment through interaction based upon consensual interpretation of meaning” [31] (p. 14). In line with this approach, participants’ perceptions were collected using the focus group technique [32] at two specific times: at the conclusion of each intervention cycle.

Finally, the emancipatory curriculum approach seeks the transformation and empowerment of participants through educational action [31]. These aspects were addressed through: (1) the negotiation of content, didactic approaches, and the learning objectives; (2) student control and responsibility for their learning; and (3) the linking of theory and practice.

2.2. Intervention Design

The intervention was carried out in an elective course at a private university located in Santiago de Chile. This university has a conservatory that offers performance programs in various instruments and composition, as well as a music pedagogy program. It was offered as an open subject for all students at the university. It was planned by the professor, who fulfilled the role of teacher–researcher, to cover two academic cycles. The learning objectives, activities, and methodology detailed below for each cycle were proposed by the professor and are aligned with the general competencies defined by the university for all its optative courses: (1) use and interpretation of reliable sources of information; (2) application of critical reasoning; (3) oral and written communication; and (4) collaborative work.

In the first cycle, 12 students participated (age 18–28 years; 9 males and 3 females). Four of them were enrolled in music pedagogy, seven were studying advanced performance of various instruments, and one was enrolled in composition. In the second cycle, seven of these students continued. Then, two new psychology students who were interested in the project and had initial musical training joined the group.

The course was developed through weekly virtual meetings. Each of the cycles corresponded to one academic semester. The cycles were planned to span two semesters and were based on the constructivist pedagogical approach and adopted an IBL methodology. Throughout the course, the focus was on the research and analysis of musical performativity. In general terms, the aim for the participants was to construct the knowledge and handling of computer-assisted analysis tools. For this purpose, procedures proposed in research by the Centre for the History and Analysis of Recorded Music and the elaboration of *tempo maps* were used [33]. Tempo maps are graphical representations of the variation of the pulse rate throughout a piece of music. They can be made from an audio file using the *Sonic Visualizer* software [33]. The participants were expected to build knowledge from the IBL based on

topics directly related to their artistic practice, with the purpose of transferring research skills to their creative activity. In the final stages of the course, activities related to Practice as Research were planned.

In order to build learning scaffolds [34], during the first semester, different activities were carried out aimed at a planned project directed by the teacher, so that in the second semester they could generate their own projects. According to some authors, the planning of these learning scaffolds is a critical point for IBL to become a powerful and effective learning methodology [16].

2.3. Planning of the First Cycle

The first cycle of intervention was structured around a general research project proposed by the teacher. The topic was focused on the analysis of the agogic (concept defined for the first time by Riemann as the change of speed in tempo [35]) in different interpretations of Chilean *tonadas* of the western art music (WAM), traditional, and popular repertoires. The *tonada* is a type of Chilean folk song. In its origins, it is presented as a traditional folk song, usually accompanied by a strummed guitar. In the traditional sphere, the *tonada* is rooted in Chilean rural culture [36]. In this context appears the figure of the *cantora*, a female vocalist and instrumentalist who spread the genre in rural festivities. The work of these singers is known today thanks to the work of compilers such as Violeta Parra and Margot Loyola [37]. From the perspective of the WAM, the Chilean composer Pedro Humberto Allende, who is considered one of the leading figures of Chilean nationalism, wrote between 1918 and 1922 the 12 *Tonadas* for piano, works in which he mixed the traditional Chilean *tonada* with European styles [38,39]. The genre was also brought to a mass audience in the mid-20th century through radio, which redefined the style in the popular sphere [40]. As such, the *tonada* allows us to establish links between the WAM, traditional, and popular genres. The topic, selected due to the design requirements of the intervention, the stylistic breadth of the *tonada*, and its roots in Chilean culture, was considered a good starting point to focus this first phase.

Based on this general theme, three units were structured, each with an associated research result, with the purpose of generating concrete products. This segmentation facilitated the systematic monitoring of progress, an essential process in collaborative learning situations which, by its nature, can lead to unforeseen situations. Figure 2 presents a summary of the activities carried out during the first semester of the intervention.

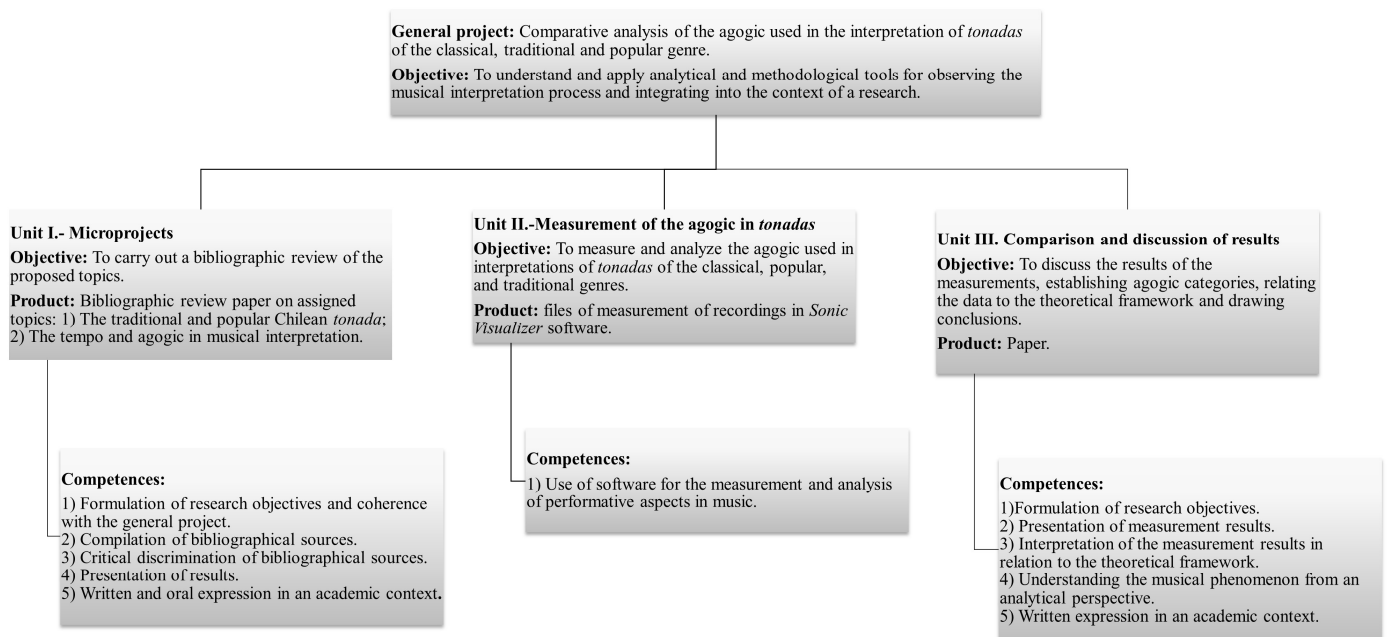


Figure 2. Synthesis of units, objectives, products, and competencies in the first cycle of intervention.

In the first unit of the intervention, *microprojects* were worked on in groups. These were activities of a monographic and documentary nature that nurtured the theoretical and conceptual framework of the main project. Two groups were created with the following themes:

- Group 1: The traditional and popular Chilean *tonada*. Structural aspects, context, main representatives.
- Group 2: Tempo and agogic in musical performance.

The objective was to conduct a literature review on the proposed topics, which the students had to submit in writing and present orally in class. During this phase, they also worked on research methodology content through expository classes: research paradigms, bibliographic review, and use of APA citation norms. The microprojects corresponded to the first group evaluation of the course.

The second unit corresponded to the measurement and analysis of the agogic used in interpretations of WAM, traditional, and popular tunes, by means of computer-assisted analysis. *Tempo maps* were made using *Sonic Visualizer* software v4.3, following the methodology proposed by Cook and Leech-Wilkinson [33]. Each participant had to create tempo maps with the results of measurements of a tonada of the WAM genre and another traditional or popular version. In the software, the students had to record and rectify the beats during the recording, the measures, and the phrases, and from that, calculate the value of the pulse in BPM throughout the execution. A measurement protocol was created and used to structure the evaluation rubric. This also allowed for homogeneous results that could be used consistently in contrasting measurements.

In the third activity, the measurements made were gathered so that the groups of students could explain and discuss the results, relate them to the theoretical framework—established from the microprojects of the first unit—and reach conclusions, as well as reflect on the limitations of the work. This was presented in written form for the third evaluation.

2.4. Second Cycle Planning

The second semester was also divided into three units. Given that in the previous semester a research experience directed and planned by the teacher had been addressed, it was expected that in the second cycle the students would construct knowledge with greater autonomy. Some authors [16] consider that, in order to achieve effective learning in IBL strategies, the construction of learning scaffolds is fundamental. For this reason, the second cycle was planned so that they could apply the learning and competencies developed in the first cycle but focused on a research project that they had to propose, contextualize, and support autonomously. The summary of activities carried out during the semester is shown in Figure 3.

In the first unit, groups worked on a research project proposed by the students according to their interests. Preliminary projects were presented following the same criteria as in the previous semester: contextualization, construction of a theoretical framework, determination of research objectives, and methodological basis.

In the second unit, they had to measure their projects, discuss the results, and present them in a research report in the Introduction–Methods–Results-and-Discussion format.

Finally, in the third unit, the students had to present the results orally and perform the analyzed repertoire according to the agogic categories that emerged from the analysis. The relationship between research results and performance frames these activities within the paradigm of Practice as Research. In this sense, an integrative relationship was sought between this paradigm and more traditional research approaches that had been worked on in previous activities. Thus, an attempt was made to reduce the gap between theory and practice, and to distance the process from the concept of technical rationality [10], which postulates that the practitioner—in this case, the performer—does not generate knowledge but simply applies it.

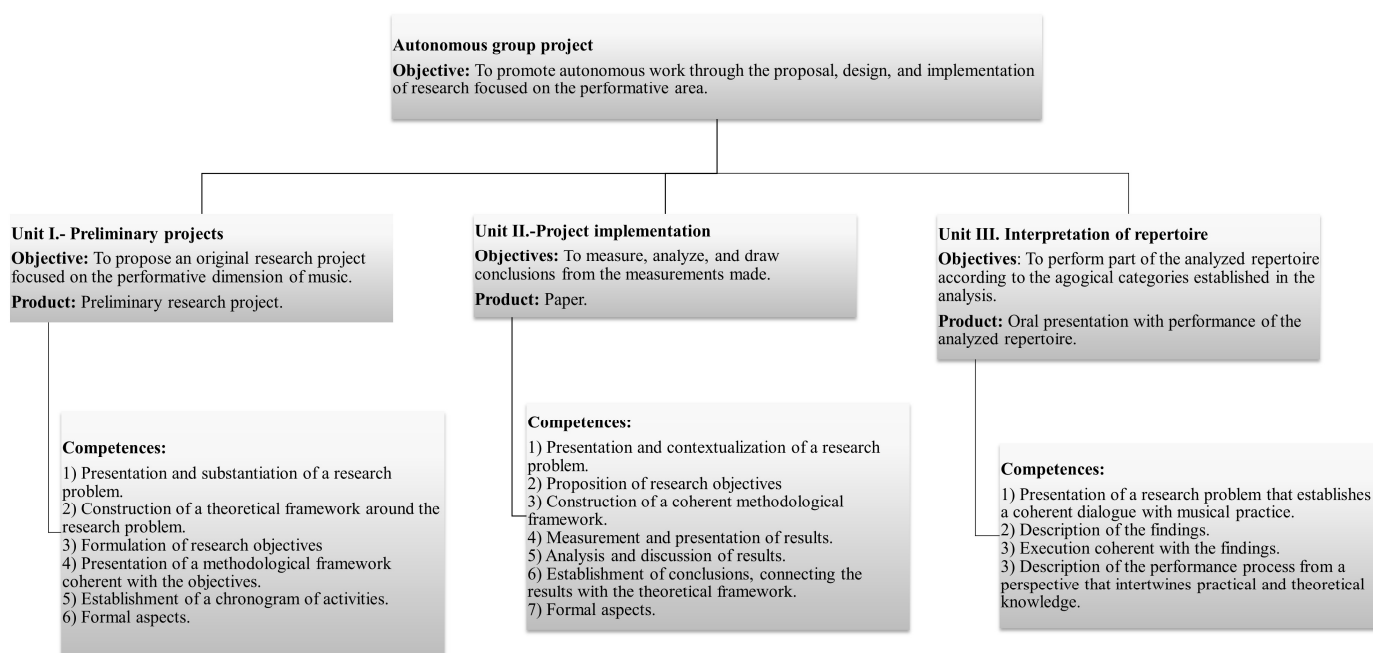


Figure 3. Synthesis of the units, objectives, aspects to be evaluated, and competencies developed in the second cycle of the PAR.

3. Results

For a better understanding of this study, the results are presented below, arranged according to the PAR cycles. The learning results are presented in graphs. In each of these graphs, reference is made to 60% achievement, which is the percentage commonly used in the Chilean system to establish passing a subject. All evaluations were graded by the teacher. To measure the learning outcomes, rubrics were applied to each of the products to be delivered in each unit. These rubrics were elaborated by operationalizing the objectives and competencies of each unit, the synthesis of which is presented in Figures 2 and 3. Each of the evaluations presented refers to units whose objectives, competencies, and activities were detailed in the previous section on cycle planning.

3.1. First Cycle

The learning results of the first activity, which included the group work of bibliographic review of the proposed topics, are presented in Figure 4.

It is important to note that, in accordance with the expected competencies, the literature review was to be integrated into a research project, establishing objectives consistent with the focus of this study, to become the theoretical framework of the main project. Almost all the expected learning outcomes for this first unit were achieved. A deficient result was the selection of reliable bibliographic sources, due to the participants' inexperience in research topics. Other deficiencies included some formal aspects, for example, the use of academic citation standards (Figure 4).

The product of the second unit corresponded to the creation of tempo maps based on the measurements of the agogic—in a corpus of traditional and popular *tonadas*—from a measurement protocol. The learning results of this activity, which was individual, are presented in Figure 5.

In general, the results show consistency with the expected learning objectives (Figure 5). However, it is worth mentioning that there were differences in the measurement of tunes of the WAM genre compared to tunes from the traditional and popular genres. This could have been due to the difficulty of recording and rectifying each keystroke in performances of the WAM genre, given that a much more flexible tempo is used.

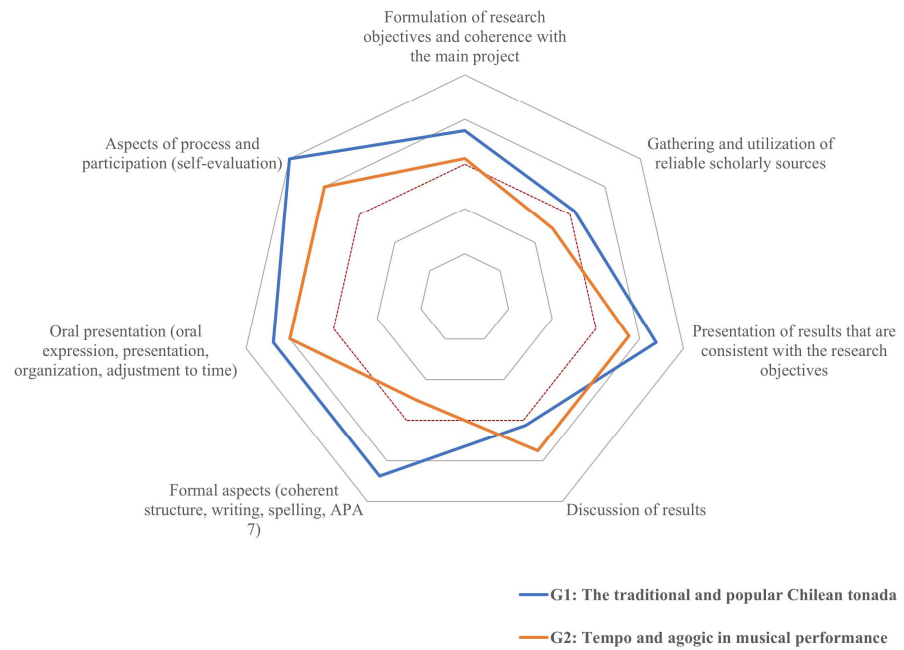


Figure 4. Indicators of achievement of competencies in activity 1 for each of the groups. The dotted red line establishes 60% achievement.

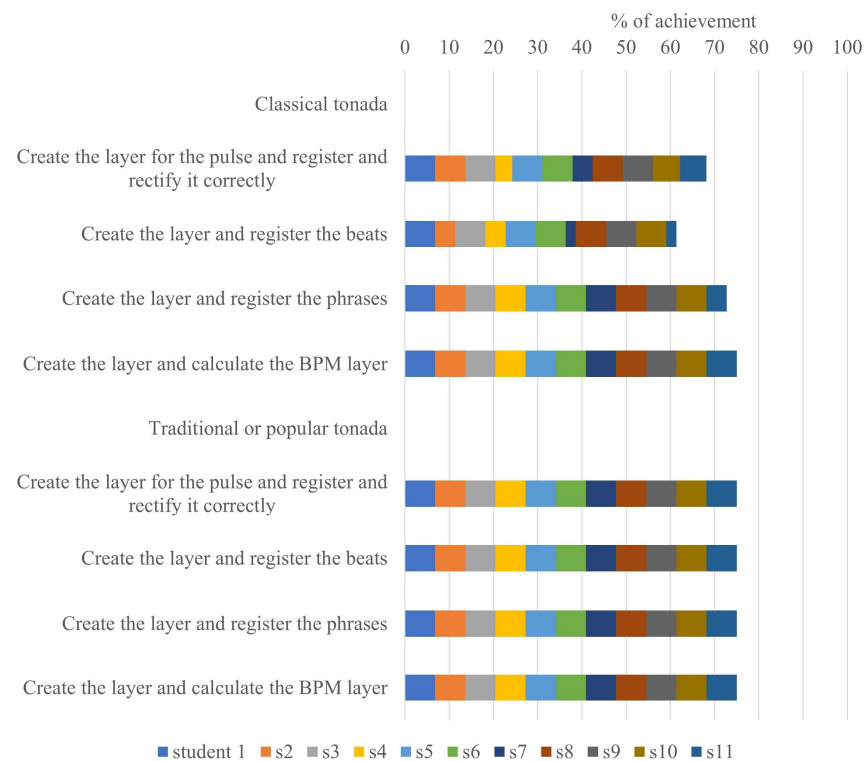


Figure 5. Indicators and results of the second evaluation.

The last activity of the first semester corresponded to the interpretation of results and their discussion with the theoretical framework of the project, which the students themselves had established in the first activity.

These results also show coherence with the objectives of the unit, although there were differences in relation to the use of bibliographic citation standards, the formulation of research objectives, and the ability to discuss the results obtained with the theoretical

framework (Figure 6). These last indicators are strictly related to the intervention objectives, so the decision was made to reinforce the activities related to these skills.

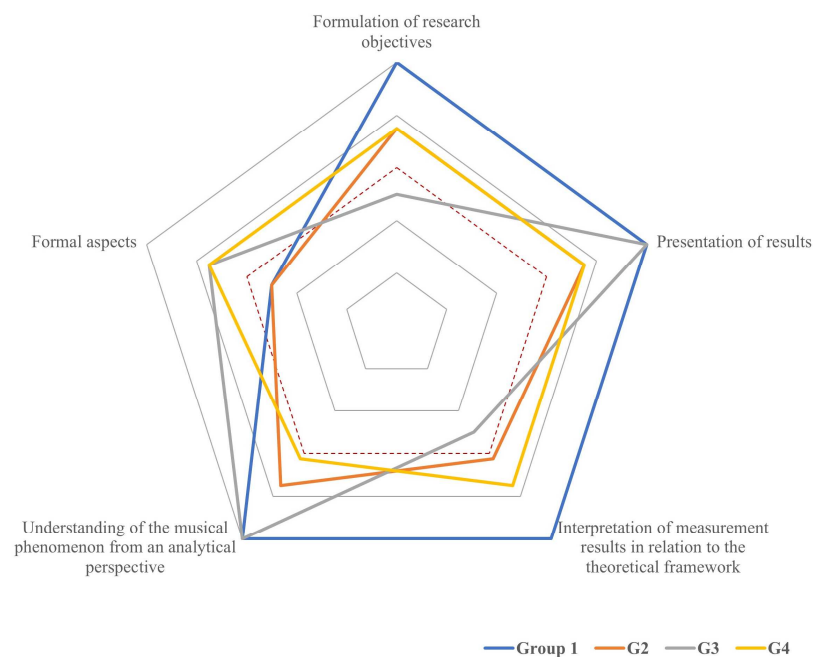


Figure 6. Indicators of achievement of the competencies in activity 3 of the discussion of the results.

From the teacher's perspective, it could be observed at the end of the first semester that leadership was being built within the groups, which favored the resolution of tasks in an autonomous manner. In addition, the students felt committed to the project and the research throughout the process.

3.2. Fulfillment of Objectives and Expectations during the First Cycle

One of the objectives of the intervention was to develop the ability to pose, analyze, and solve problems associated with their discipline from an academic and systematic perspective. In this regard, one participant noted:

This need to generate knowledge, in fact, has already helped me. I have included it (the knowledge) in the compositions that I have had to do in the conservatory (student 6, composition, focus group 1).

Participants pointed out that they were applying the skills developed in the course in their artistic activity, and that this had fostered a reflective attitude. The transfer of knowledge and research skills to artistic activity was of vital importance in the design of the course, allowing the students to engage in reflection in action, breaking with the dichotomy between theory and practice. It is revealing that, parallel to the practical application in artistic activity, one student reported an improvement in his perceptual skills: "by listening to (music) I am noticing things that I didn't do before" (student 10, interpretation, focus group 1). The development of perceptual musical skills through reflective processes is something that was not originally anticipated. This phenomenon deserves to be investigated in future research. Regarding the fulfillment of course objectives and expectations, there was consensus on their achievement.

Schön argues that practical practitioners tend to employ tacit knowledge in their actions [10]. This is consistent with the description of the formative model laid out in the Introduction, which reveals a limited interaction between practical and theoretical curricular components [3,8,9]. It is also consistent with the data obtained in the diagnostic evaluation before starting the course activities; participants manifested a dichotomized conception that related research to theoretical elements that they had considered distant

from musical practice. In that sense, participants' comments after one semester of intervention confirmed progress in the right direction. Students were building knowledge from the different activities related to IBL; some even applied that new knowledge in their artistic practice. They also considered the learning outcomes from the course to be meaningful and relevant to their artistic–professional training. This validates the intervention from the point of view of the generative themes: the participants would be re-signifying the research skills and integrating them into the creative activity.

3.3. On Autonomy in the First Cycle

One of the main objectives of the course was to encourage student autonomy. Some people had different ideas at the beginning of the course, but by the end of the semester they realized the importance of autonomous work.

... I came into the course with the idea that I wouldn't have to make that much of a decision. I thought we would just have to do assignments and that would be it. Then I realized that it wasn't like that. And I learned quickly because you (the teacher) told me: you must do it yourself. The criteria you use is what counts. That's where I learned to make decisions (student 6, composition, focus group 1).

Accordingly, it is inferred that the participants positively valued the role of the teacher as a facilitator of learning. Initially, the students expected a more authoritarian approach; however, during the development of the course, they were presented with a facilitator teacher model that promotes autonomous problem solving [17]. This methodological change was validated by the students, who recognized the effectiveness of an educational model that encourages autonomy:

... so that freedom helped us to generate knowledge. . . It is a tool of autonomy that I acquired to be able to develop the work. It allows you to do something with data that you can look up yourself (student 9, music pedagogy, focus group 1).

This leads to the passive role that students may acquire because of the conservatory model [3]. While this could occur under a dominant teacher model—and many would prefer it [19,28]—the observations from the generation of opportunities for autonomous work point to the fact that the groups were organized collaboratively, with minimal teacher intervention. This was positively valued by most of the participants, who even managed to transfer the knowledge generated to artistic practice. However, some people felt that they lacked further guidance:

Perhaps it would be good to have more guidance on (how to perform the work). . . at the beginning the activities took us much more time than would be ideal, perhaps because we did not know how to start or were confused about where to start from (student 1, interpretation, focus group 1).

It is important to analyze this perspective. To encourage autonomy, it is essential to let the participants make their own decisions. This is of value to the group, but some feel that they would make faster progress when the teacher tells them exactly what to do. This highlights an expectation of the dominant teacher, who might be seen by the students as more effective because it takes them less time to complete the planned activities. This confirms the paradox posed by Rogers and Freiberg, that the figure of the teacher as facilitator could generate resistance [19]. However, the perspective mentioned above was not shared by most of the participants. In this regard, one participant responded:

I think that what you mentioned about the first assignments (the lack of guidance from the teacher), I think that was good, because that way we take charge of our own way of working. That you look for your own ways of working, I think that is also valuable, because once you incorporate it, you improve it as you go along with the work (student 10, interpretation, focus group 1).

Based on the analysis of the results of the first intervention cycle, the following modifications were made to the original plan:

1. Reinforce content related to the formulation of objectives and discussion of results. This is due to the low level of achievement in this dimension in some of the evaluations.
2. Put special emphasis on the students' understanding that one of the objectives of the course is to develop autonomy competencies, so they should not expect guidance from the teacher in all topics. This could foster in the students a mental model of the facilitating teacher.

In general, at the end of the first intervention cycle, it was observed that the participants' initial expectations about the course were being met, as well as the planned objectives. Regarding the evaluation procedures, they considered that they had been adequate. No major divergences were perceived between the students' and the teacher's *generative themes*, so it was not necessary to modify the initial objectives. The course was perceived as motivating in the proposed projects, working and solving problems autonomously, and developing reflective skills through participation in a research project. Several students stated that they were applying the knowledge and skills acquired during the semester in their creative musical activity.

3.4. Second Cycle

To consolidate the research skills developed during the first cycle and promote autonomy and self-regulation, each group was asked to propose and justify their own research topic for the second semester. The projects presented were:

1. Group 1: Inégalité in the Baroque: Investigation and use of the interpretative resource in a work by J.B. Lully.
2. Group 2: Rhythmic resources in the interpretation of Moonglow, by Artie Shaw and Benny Goodman.

As a first activity, each group had to present a preliminary research project. Figure 7 shows the results of this evaluation.

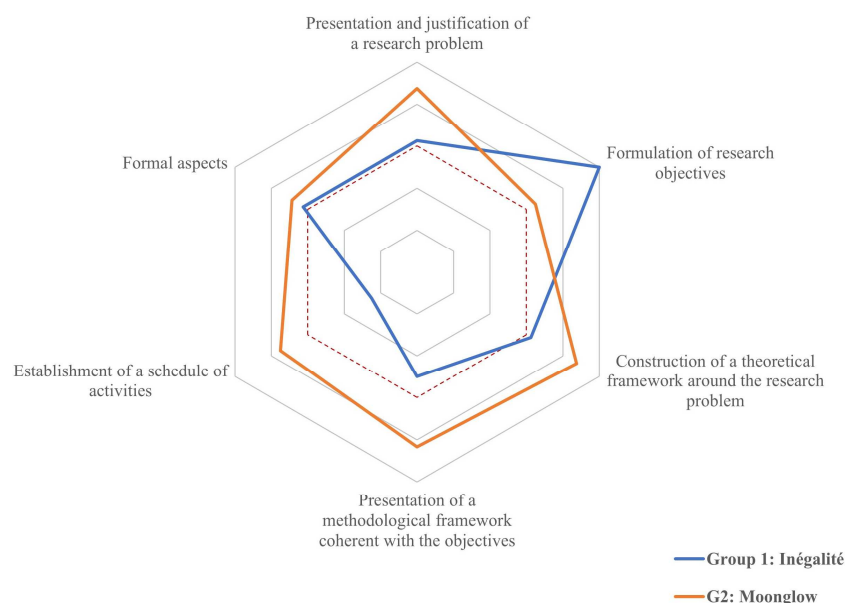


Figure 7. Evaluation of preliminary research projects.

In general, the learning objectives proposed for the unit were met, although a deficiency was observed in the establishment of a work schedule in one of the groups. As the second activity of the cycle, they had to take the data corresponding to each research project, which implied taking measurements of the agogic of the proposed repertoire, and interpreting and discussing the results, to present them in writing in the Introduction–Method–Results-and-Discussion format (IMRaD) format. The results of this activity are presented in Figure 8.

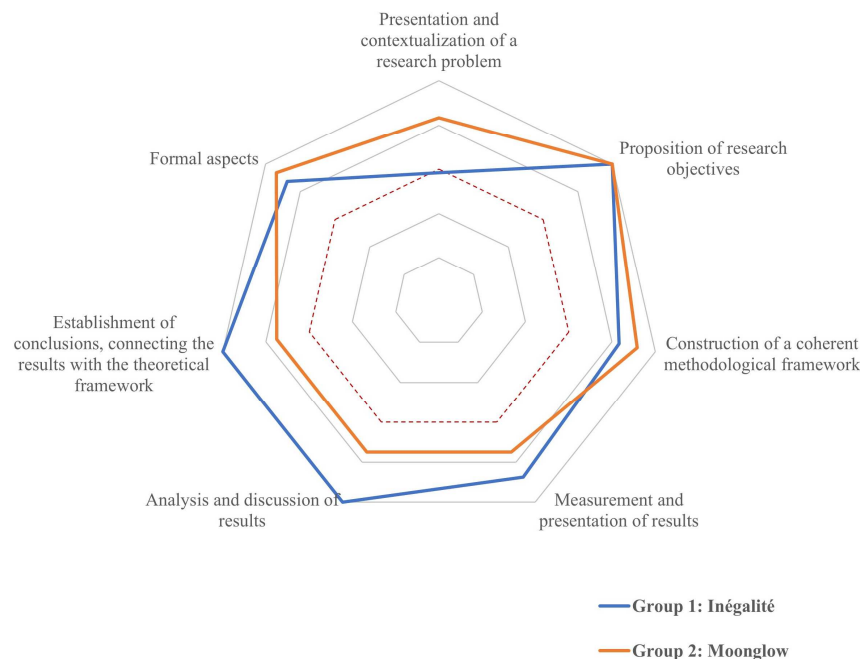


Figure 8. Evaluation of research reports.

In general, compliance with the learning objectives was observed. In one of the groups, the indicator of presentation and contextualization of the research problem appeared somewhat low, but the group did reach 60% achievement in this dimension. Figure 9 shows the results of the last activity of oral presentation of the results and performance of the analyzed repertoire.

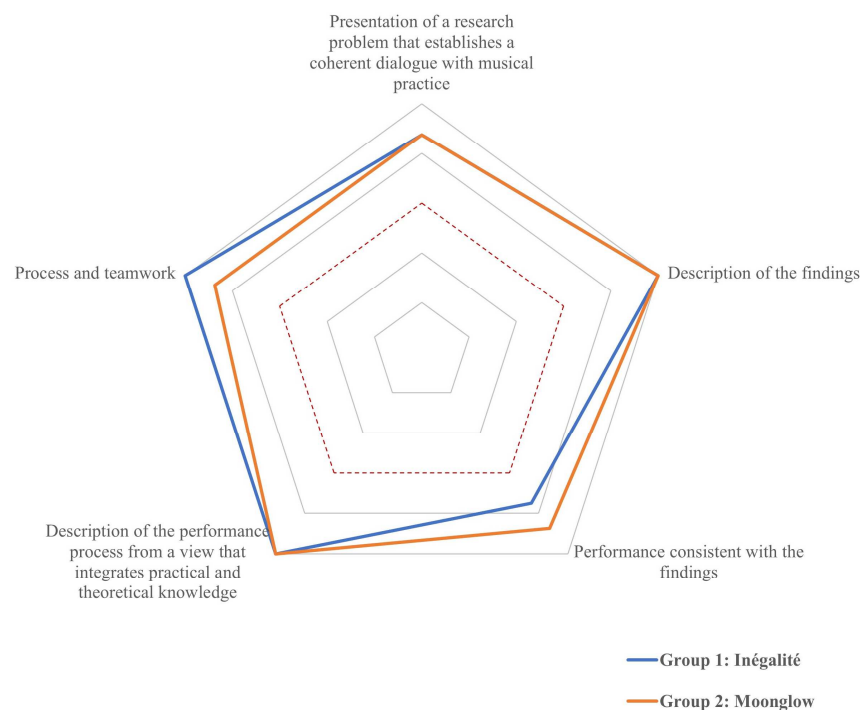


Figure 9. Evaluation of repertoire interpretation.

In general, the results of this evaluation are congruent with the objectives proposed. All groups presented a research problem related to musical performativity. The research was successfully articulated with the instrumental performance: each group performed several versions of the repertoire from different perspectives—according to the agogic categories

that emerged from the analysis of the results—showing a consistent theoretical discourse that supported the different interpretative possibilities. In this way, theory and practice were articulated in a coherent and intentional manner, supported by the research products.

3.5. Regarding the Development of Autonomy in the Second Cycle

As indicated above, during the second cycle, the idea of the importance of autonomous work was reinforced. During the first cycle, researchers observed good group functioning: the students managed to organize themselves to carry out the work collaboratively and there were clear leaders. The researchers identified an opportunity to further enhance this aspect, and the planning stage was redesigned so that the topics of the projects were proposed by the students. In contrast to the first semester, when some tension was observed regarding autonomous work, the perceptions of the participants during the second cycle emphasize its importance:

(The promotion of autonomous work) is important. I think that what characterizes a professional is his or her autonomy when it comes to making decisions. Once you are a professional, nobody is going to be there behind you supervising you (student 2, interpretation, focus group 2).

In this cycle, the facilitating teacher model was predominant, in contrast to the first semester when at certain times the teacher took on the role of an expert to present some content [17]. In the weekly meetings, students presented their progress and the professor asked questions to guide their research, promoting the development of criteria so that they could make informed decisions, thus encouraging autonomous work. This was perceived by the students, who indicated that this environment motivated the development of autonomy:

The fact that we met once a week, but not with a notebook, taking notes on an expository class, but to follow up on a project. I think that developed our autonomy. . . The fact that we saw each other weekly, in a format that was a bit free of conversation and follow-up, helped us organize ourselves and delegate work (student 2, interpretation, focus group 2).

The students also had a positive perception of the way in which the learning scaffolds were built throughout the course:

The measurements we worked on during the semester served as a base, but they were not exactly what we needed to build our (second investigation. We had to modify the way we took the measurements. Those kinds of things also helped our autonomous work. Having to design our own research and design our own data collection and analysis techniques (student 1, music pedagogy, focus group 2).

3.6. Evaluation of Course Learning

The participants positively valued the learning developed during the course. They consider that research focused on musical performativity is a significant topic for their professional development:

Performance analysis helps to change the paradigm regarding music education. . . So, I feel that it has been a help to change to a slightly more complete vision of my understanding of music as a phenomenon (student 1, music pedagogy, focus group 2).

They consider that research activity can become a relevant tool in professional artistic contexts:

It is very important to feel capable of having a concern about something and being able to generate an investigation about it (student 2, interpretation, focus group 2).

4. Discussion and Conclusions

Results have been presented that confirm the fulfillment of the original purposes of the intervention with a product-oriented approach. From the perspective of the validation of the intervention, it is crucial to highlight the achievement of the learning objectives, suggesting the possibility of developing research skills in the initial formative stages of musicians, which could be relevant in the curricular design of music programs. The results suggest that it is not necessary to wait until the last year of training to involve students in research projects: a good IBL design that considers the progressive construction of scaffolding allows participation in activities of this nature in early formative stages. This represents an important learning opportunity; the development of research competencies allows for cross-cutting dialogue between the curricular axes of the conservatory model.

Furthermore, a transformation in the participants' perception of the inclusion of research in creative processes and in the importance of autonomy in artistic training can be inferred throughout the two cycles. The participants, initially with a dichotomous conception of research and artistic practice, gradually incorporated acquired skills to their creative action, finally visualizing their potential and relevance. A similar process was observed in the perception of the teacher-as-facilitator model. Initially, a teacher was expected to provide solutions, generating some tension when this expectation was not met. However, over time, the participants came to appreciate the importance of autonomous work and decision making for their professional development.

The intervention also gave a voice to the participants, through different negotiations that took place throughout the intervention. The data mostly show a significant empowerment of the participants throughout the process, based on the conviction that they themselves can carry out research and build new knowledge. This can be interpreted as a turn towards an emancipatory orientation of the curriculum, based on reflective, autonomous, and responsible action.

Finally, the comments support that the intervention allowed participants to build a new relationship between theory and practice. Praxis, understood as a dialectic between action and reflection, became evident in the final activity, in which students were able to perform and argue their performance with knowledge that was not tacit. This shows a profound integration of aspects that are often dissociated in musical practice.

Thus, the intervention based on IBL is validated by the three fundamental interests: technical, practical, and emancipatory [30,31].

The intervention was designed and validated in a specific context, which is why its results are not generalizable. A new diagnosis and eventual adaptation would be required for its transfer; however, points emerge that can nurture the general discussion about the approach to research competencies and collaborative work-in-training programs for professional musicians.

First, the data presented evidence that the participants were able to develop collaborative work promptly, so it could be inferred that the individualistic and isolated orientation detected by some analysts in the model [14] could be addressed by proposing curricular activities that encourage this type of work.

On the other hand, the results of this research reveal an important paradigm shift in the conception of knowledge in the musical domain. Despite the entrenched notion that knowledge generation is reserved primarily for musicological research, the data support the idea that participants were convinced that when provided with the necessary tools, practitioners can be active agents in knowledge construction. During the intervention, musicians-in-training engaged in an IBL-based research project, which allowed them to build knowledge and develop skills that enable them to transcend tacit knowledge. This challenges the predominant epistemic conception of *technical rationality*, encouraging a reflexive practice [10].

It also confirms the paradox of student-centered models. In these models, a teacher who adopts a facilitator role could face resistance from students, who would expect a dominant teacher to provide them with solutions to their problems and tell them what to

do. In this context, the development of self-regulatory competencies could be limited, as some students would prefer to assume a passive role. However, at the same time, the emancipatory potential of active methodologies such as IBL is also shown. Once participants understood this new model, they became engaged and appreciated its potential.

Finally, this study aims to contribute to the discussion of the pedagogical potential that Artistic Research could have in the initial training stages of musicians. Although to date there has been an abundant and necessary discussion about the epistemic validity of this paradigm, little has been discussed about its pedagogical potential.

From this perspective, the present study proposes a concrete pedagogical alternative that seeks to solve the lack of interaction of the curricular axes present in the formative model proposed almost 250 years ago. This could be achieved by integrating lines related to the investigation of musical performativity and Practice as Research. To bring this to fruition, it is crucial to recognize and value the ability of musicians to actively contribute to the advancement of knowledge in their area. Likewise, the importance of continuing with research that offers concrete and integrative curricular alternatives that are not based on epistemological conceptions that dissociate theory and practice is evident. This would allow the training model for musicians to move away from 19th-century pedagogical conceptions and approach, through the development of critical and reflective skills, the demands of a 21st-century professional.

Author Contributions: Conceptualization: P.I.; methodology: P.I.; investigation: P.I.; supervision: J.T.; validation: J.T.; writing—original draft preparation, P.I and J.T.; writing—review and editing, P.I and J.T.; visualization, P.I. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: This study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and was approved by the Institutional Ethics Committee of Universidad Mayor, folio number 0228, on 24 November 2021.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in this study.

Data Availability Statement: The data presented in this study are available on request from the corresponding author. The data are not publicly available due to ethical restrictions.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest.

References

1. Tregear, P.; Johansen, G.; Jørgensen, H.; Sloboda, J.; Tulve, H.; Wistreich, R. Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts Humanit. High. Educ.* **2016**, *15*, 276–292. [CrossRef]
2. Ford, B. What Are Conservatoires for? Discourses of Purpose in the Contemporary Conservatoire. Ph.D. Thesis, Institute of Education, University of London, London, UK, 2010. Available online: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007379> (accessed on 20 January 2023).
3. Gaunt, H. One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychol. Music* **2010**, *38*, 178–208. [CrossRef]
4. López-Calatayud, F.; Tejada, J. Self-regulation strategies and behaviors in the initial learning of the viola and violin with the support of software for real-time instrumental intonation assessment. *Res. Stud. Music. Educ.* **2024**, *46*, 48–65. [CrossRef]
5. López-Íñiguez, G.; McPherson, G.E. Applying self-regulated learning and self-determination theory to optimize the performance of a concert cellist. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 385. [CrossRef] [PubMed]
6. López-Íñiguez, G.; Bennett, D. A lifespan perspective on multi-professional musicians: Does music education prepare classical musicians for their careers? *Music Educ. Res.* **2020**, *22*, 1–14. [CrossRef]
7. Gaunt, H.; Duffy, C.; Coric, A.; González Delgado, I.R.; Messas, L.; Pryimenco, O.; Sveidahl, H. Musicians as “makers in society”: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Front. Psychol.* **2021**, *12*, 713648. [CrossRef] [PubMed]
8. Sarath, E.; Campbell, P.S.; Myers, D.; Chattah, J.; Higgins, L.; Levine, V.L.; Rudge, D.; Rice, T. *Transforming Music Study from Its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors*; Task Force on the Undergraduate Music Major; Music Theory Online. 2014. Available online: <http://mtosmt.org/issues/mto.16.22.1/manifesto.pdf> (accessed on 13 November 2023).
9. Cox, J. *Curriculum Design and Development in Higher Music Education*; European Association of Conservatoires: Utrecht, The Netherlands, 2007.

10. Schön, D. Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Chang. Mag. High. Learn.* **1995**, *27*, 27–34. [CrossRef]
11. Regelski, T. Pragmatism, Praxis, and Naturalism: The Importance for Music Education of Intentionality and Consummatory Experience in Musical Praxes. *Action Crit. Theory Music Educ.* **2017**, *16*, 102–143. [CrossRef]
12. Schechner, R. *Performance Studies: An Introduction*, 3rd ed.; Routledge: New York, NY, USA, 2013.
13. Cook, N. Between process and product: Music and/as performance. *Music Theory Online* **2001**, *7*, 1–31. Available online: <https://www.mtosmt.org/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html> (accessed on 10 October 2023). [CrossRef]
14. Burwell, K.; Carey, G.; Bennett, D. Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts Humanit. High. Educ.* **2019**, *18*, 372–394. [CrossRef]
15. Association Européenne des Conservatoires. The Vienna Declaration on Artistic Research. 2020. Available online: <https://aec-music.eu/news-article/vienna-declaration-on-artistic-research/> (accessed on 11 August 2023).
16. Blessinger, P.; Carfora, J. Innovative approaches in teaching and learning: An introduction to inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences. In *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities, and Social Sciences: A Conceptual and Practical Resource for Educators*; Blessinger, P., Carfora, J., Eds.; Emerald Group Publishing Limited: Bingley, UK, 2014; pp. 3–26.
17. Heron, J. *The Complete Facilitator's Handbook*; Kogan Page: London, UK, 1999.
18. Hmelo-Silver, C.; Duncan, R.; Chinn, C. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educ. Psychol.* **2007**, *42*, 99–107. [CrossRef]
19. Rogers, C.; Freiberg, J. *Freedom to Learn*, 3rd ed.; Macmillan: New York, NY, USA, 1994.
20. Jørgensen, H. Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *Br. J. Music Educ.* **2000**, *17*, 67–77. [CrossRef]
21. Eisner, E. On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Vis. Arts Res.* **2003**, *29*, 5–11. Available online: <https://www.jstor.org/stable/20716074> (accessed on 11 August 2023).
22. Webb, N. Information processing approaches to collaborative learning. In *The International Handbook of Collaborative Learning*; Hmelo-Silver, C., Chinn, C., Chan, C., O'Donnell, A., Eds.; Routledge: New York, NY, USA, 2013; pp. 30–50. [CrossRef]
23. Murillo, A.; Monreal, I.; Tejada, J.; Carabias, D. *New Paradigms for Music Research. Art, Society and Technology*; Publicacions de la Universitat de València: Valencia, Spain, 2022; pp. 11–14. [CrossRef]
24. Bradbury, H. Introduction: How to situate and define action research. In *The SAGE Handbook of Action Research*; Bradbury, H., Ed.; SAGE: London, UK, 2015; pp. 1–9. [CrossRef]
25. Carr, W.; Kemmis, S. *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*; Routledge: London, UK, 2003.
26. Elliott, J. *Action Research for Educational Change*; Open University Press: Philadelphia, PA, USA, 2001.
27. Iglesias, P.; Tejada, J. The Formative Model of Professional Musicians: Academic Culture, Pedagogical Practices, and Cognitive Processes. *Opus* **2024**, in press.
28. Braun, V.; Clarke, V. *Thematic Analysis*; SAGE: London, UK, 2021.
29. Herr, K.; Anderson, G.L. *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*, 2nd ed.; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 2014.
30. Habermas, J. *Knowledge and Human Interests*, 3rd ed.; Polity Press: Cambridge, UK, 2007.
31. Grundy, S. *Curriculum: Product or Praxis?* Routledge: New York, NY, USA, 1987.
32. Morgan, D. *The Focus Group Guidebook*; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 1998.
33. Cook, N.; Leech-Wilkinson, D. *A Musicologist's Guide to Sonic Visualiser*; Centre for the History and Analysis of Recorded Music: London, UK, 2009; Available online: https://charm.rhul.ac.uk/analysing/p9_1.html (accessed on 12 September 2023).
34. Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiatry* **1976**, *17*, 89–100. [CrossRef] [PubMed]
35. Riemann, H. *Musikalische Dynamik und Agogik*; Verlag von D. Rather: Hamburg, Germany, 1884.
36. Barros, R.; Dannemann, M. Introducción al estudio de La Tonada. *Rev. Music. Chil.* **1964**, *18*, 105–116. Available online: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/14679/15014> (accessed on 15 October 2023).
37. Loyola, M. *La Tonada: Testimonios para el Futuro*; Ediciones Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile, 2006; Available online: <http://repositorio.ucv.cl/bitstream/handle/10.4151/9097/latonada.pdf?sequence=1> (accessed on 10 July 2023).
38. González, J.P. Pedro Humberto Allende y la forma tonada. *Rev. Reson.* **2000**, *4*, 52–70. Available online: <http://resonancias.uc.cl/es/N-6/pedro-humberto-allende-y-la-forma-tonada.html> (accessed on 22 June 2023).
39. Merino, L.M. Más allá del nacionalismo. Una aproximación al compositor Pedro Humberto Allende Sarón (1885–1959) desde la recepción de dos de sus obras en Chile y el extranjero: La voz de las calles para orquesta (1920) y las doce tonadas de carácter popular chileno para piano (1918–1922). *Rev. Neuma* **2016**, *2*, 12–43. Available online: <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/65> (accessed on 22 June 2023).
40. González, J.P.; Ohlsen, O.; Rolle, C. *Historia Social de la Música Popular en Chile, 1950–1970*; Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile, 2009.

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.