

# La educación musical donde no llegan las palabras. Implementación de un blog colaborativo como herramienta en las asignaturas grupales de conservatorio

Music education where words fail. Implementation of a collaborative blog as a tool in conservatory group subjects

IRENE MARTÍNEZ CANTERO

Conservatorio Profesional de Música de Pilar de la Horadada



→ Recibido 09/07/2016  
✓ Aceptado 04/11/2016

## Resumen

La Música, como parte de nuestra cultura, nos rodea a diario nuestra vida. Su aprendizaje se produce desde antes del nacimiento y los alumnos que tenemos delante de nosotros reciben continuamente multitud de estímulos musicales que van configurando su personalidad como futuros músicos. Sin embargo, en las enseñanzas musicales todos estos universos quedan en la sombra para el docente. No podemos estar presentes en cada uno de los momentos musicales de nuestros alumnos, pero quizá sí podríamos acercarnos levemente a alguno de ellos y formar parte verdaderamente de la integridad musical del futuro intérprete. Con esta finalidad se comenzó a elaborar un blog en un conservatorio de música en asignaturas grupales de interpretación. Esta experiencia educativa de innovación pretendió orientar al alumnado en aspectos tales como la escucha, el análisis, la creatividad, el trabajo en grupo, la reflexión, la documentación, la autoevaluación y la expresión de las propias opiniones. Los resultados, valorados por los alumnos al responder a encuestas de índole cuantitativa y cualitativa, fueron más que positivos y aventuran posibilidades de cambio en la forma en la que tradicionalmente se organiza la enseñanza, llegando a aspectos que en muchas ocasiones sobrepasan las posibilidades que el aula ofrece al docente.

## Palabras clave

Música · Aprendizaje en grupo · Blog · Educación · Innovación

**Abstract**

*Music, as part of our cultura, around us every day our lives. Learning occurs before birth and students have before us continually receive many musical stimuli that shape his personality as future performers. However, in music teaching all these universes are in the shade for teachers. We can't be present in each of the musical moments of our students, but perhaps we might approach some of them slightly and truly become part of the musical integrity of future player. To this end it began to develop a blog in a music conservatory in group assignments interpretation. This innovative educational experience sought guide students in areas such as listening, analysis, creativity, teamwork, reflection, documentation, self-evaluation and expression of opinions. The results, measured by students responding to quantitative and qualitative nature surveys were more than positives and venture possibilities for change in the way we traditionally the education is organized , reaching one aspects that in most occasions surpass teachers possibilities in the classroom.*

**Key words**

*Music · Group learning · Blog · Education · Innovation*

**Descripción general de la propuesta didáctica**

Los conservatorios ofrecen una gran cantidad de asignaturas para la formación integral de los futuros intérpretes. Pero el problema radica en que la Música es una sola y los alumnos suelen encontrar difícil poder unificar toda la información recibida (Martínez, 2016). Si, además, sumamos a ello la necesidad imperiosa en el intérprete de poder elaborar algo nuevo, la consecución de hombres y mujeres creativos, inventivos y descubridores, críticos y que no acepten todo lo que se ofrece (Piaget, 1960) resulta aún más complicada. Pero la creatividad también es una y Gardner (1988) la considera un fenómeno multidisciplinario. También lo es así para el caso de la creatividad musical. En la actualidad, Hargreaves (2013) apunta el cuestionamiento del término por su sobre-generalización que desemboca en el fracaso cuando se intenta explicar de forma unilateral y Cook (2012), con una perspectiva bastante parecida, señala que sería preferible hablar de múltiples creatividades y considerar al individuo social y familiar, sus interacciones y su contexto cultural y político. Baker (2014), cercano a ambos, se refiere al término como algo que surge a través de formas sociales favorecido por asociaciones y agrupaciones entre músicos e instrumentos, compositores y canciones, oyentes y sistemas de sonido, y ofrece aportaciones prácticas para su logro por medio de internet o de e-learning, lo que podría unificar diferentes ámbitos formales, no formales e informales de la educación.

Con respecto a estos ámbitos, procesos formales, no formales e informales a través de la música envuelven cualquier acción musical. La educación formal es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades conformadas por el sistema educativo. La educación no formal, en cambio, difiere de ella en que las actividades no están conformadas por el sistema educativo. La educación informal puede distinguirse de ambas al adquirirse por medio de estímulos no directamente educativos (Tourrián, 1996). Los contextos en los que cada cultura se desarrolla no son formales o informales según las herramientas que utiliza, sino por el conjunto de prácticas culturales. Por lo tanto, lo que se aprende y la manera en la que diferentes elementos se interrelacionan no dependen del tipo de música en sí, sino más bien del tipo de acercamiento a la



música y de ciertas herramientas que este utilizan (representaciones, procesos, contenidos y condiciones) como mediadores para el desarrollo de personas dentro de un contexto dado (Casas, Pozo y Montero, 2014).

Por otra parte, a lo largo del siglo XX se ha avanzado mucho en la redefinición de dos ámbitos básicos del triángulo didáctico: alumno y maestro, en cuanto a su definición y entendimiento del aprendizaje y la enseñanza, respectivamente, así como en el rol del maestro y su concepción epistemológica de los contenidos que transmite. Hoy sabemos que enseñar es organizar experiencias de aprendizaje para que sea el propio alumno quien avance en su proceso de construcción de lo que aprende. Ya no alcanza con extender la educación, ni tampoco con mejorarla, ahora hay que repensar el modelo, y las discusiones actuales sobre la educación coinciden ampliamente en el diagnóstico, pero no en las soluciones (Ponce, 2012). Es por ello que este indudable acuerdo en concebir a la educación como un proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende, en lugar de un proceso de transmisión del conocimiento, se encuentra hoy frente a un cuello de botella, ya que no se acierta

a coincidir sobre cuáles son las reformas para lograrlo (Aguerrondo, 2009). Sin embargo, está claro que es el alumno el que debe tener un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje, para lo cual se hace necesario que se le brinden oportunidades en las que pueda autorregular aquello que se le quiere hacer integrar en sus estructuras previas, pues sin ello el intento carecería por completo de un sentido y los puntos de acuerdo sin solución quedarían, por tanto, sin una finalidad que los integre.



La autorregulación del aprendizaje se refiere al grado en que los estudiantes se comprometen metacognitiva, motivacional y comportamentalmente en su propio proceso de aprendizaje (Rosário, 2002; Schunk y Zimmerman, 1994). Los alumnos pueden regular diferentes dimensiones del aprendizaje, por ejemplo, sus motivos para aprender, los métodos y estrategias de aprendizaje que utilizan, los resultados del aprendizaje y los recursos sociales y ambientales de su entorno (González-Pumariega, Núñez, Cabanach y Valle, 2002). Se refiere, así, a aspectos cu-

alitativos y cuantitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las estrategias que los estudiantes usan, la frecuencia y la habilidad en su utilización. Los pilares del proceso de autorregulación son la opción y el control (Schunk y Zimmerman, 1994, 1996). Y la tarea principal de los maestros es conseguir que los estudiantes “se impliquen en las actividades de aprendizaje para lograr alcanzar los resultados pretendidos... asumiendo que lo que los estudiantes logran es más importante para la determinación del aprendizaje que lo que el maestro hace” (Shuell, 1996, p. 429).

Pero los estudiantes no pueden autorregular su aprendizaje a menos que le sean proporcionadas oportunidades y ellos puedan controlar algunas dimensiones esenciales de su aprender. Los alumnos que autorregulan su aprendizaje están mentalmente activos durante el aprendizaje ejerciendo un control sobre el establecimiento y la prosecución de los objetivos establecidos (Weinstein, 1994; Zimmerman, 1998, 2000). Sin embargo, muchos estudiantes presentan disfunciones en su procesamiento autorregulatorio, en el dominio motivacional (por ejemplo, evitando determinadas tareas o rindiéndose antes de la conclusión), en

los métodos que usan (por ejemplo, el uso inadecuado de estrategias de aprendizaje) o en los recursos utilizados (por ejemplo, no buscar ayuda cuando la necesitan). Este tipo de problemas suele surgir cuando los estudiantes no conocen los procesos de auto-regulación del aprendizaje o utilizan los métodos de siempre para enfrentarse a las tareas. Por otra parte, tampoco se proporciona el entrenamiento auto-regulatorio necesario a maestros y estudiantes por falta de tiempo, espacio, formación docente... (Rosário 2001, 2002, 2003).

Es sobre todo en la educación abierta y a distancia donde el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento se convierte en un imperativo: a menos que el estudiante participe activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, la modalidad educativa, como formadora del estudiante, finalmente carece de sentido. El estudio independiente puede ser considerado como un proceso dirigido hacia el autocontrol y la autoevaluación, como una actividad orientada hacia la formación de habilidades intelectuales para la construcción ininterrumpida de conocimientos y aprendizaje, al asumir los elementos presentes en dicho proceso y las variables que intervienen

en el quehacer académico de los sujetos a quienes se dirige una propuesta educativa (Obregón, Pacheco, Guerra, Travieso, Madiedo, 2007). Por lo tanto, para que este sea efectivo la Meta-cognición debe estar presente como un imperativo sine qua non y es necesario que docentes y discentes aúnen sus esfuerzos para la consecución de este logro.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se hace necesario en los conservatorios para el logro de un aprendizaje realmente significativo la búsqueda de herramientas y metodologías que permitan unificar tipos de educación, asignaturas y enfoques diversos para el logro de un intérprete que sea portador, realmente, de un mensaje suyo y, en este caso, que sea capaz de unificar también criterios con el resto de componentes de la agrupación. Además, se hace preciso que en este cambio el alumno presente un papel activo y sea el verdadero diseñador de su propio proceso de aprendizaje. Pero, para ello, el docente debe disponerle las herramientas que necesita. Este fue el objetivo eje que actuó como eje vertebrador para el diseño de un blog en el que dar cabida a las asignaturas grupales de Conjuntos y Música de Cámara, convirtiéndose, también en un lugar de encuentro para los

propios grupos y para el intercambio de opiniones con la profesora.

Aunque se atendió a multitud de aspectos y muchos de ellos fueron surgiendo de las necesidades encontradas en la propia práctica en las clases, los planteamientos iniciales pueden englobarse en los siguientes: lecturas de artículos para la reflexión del alumnado, audiciones de diversas interpretaciones para su valoración y comparación con propuestas de los alumnos, información para consultas relativas a las obras, su época, el compositor..., análisis de la partitura, acuerdos con el grupo sobre la interpretación que se quiere llevar a cabo y elaboración de programas de mano en los que se muestre la particular interpretación de las obras. Todos ellos permiten una visión globalizada de las asignaturas y el uso del blog posibilita un lugar idóneo para la vinculación entre lo formal, lo no formal y lo informal, dejando al alumnado también la libertad de poder tomar decisiones e ir orientando las asignaturas en función de sus propias inquietudes personales y grupales.

La propuesta fue planteada para 29 alumnos del Conservatorio Profesional de Música "Mariana Baches" de Pilar de la Horadada (Alicante) de prácticamente todas

las especialidades impartidas en el centro (excepto trompa) y con edades que oscilan entre los 10 y los 28 años. Eran alumnos de diferentes asignaturas grupales Elementales y Profesionales que recibían clases con una misma profesora. Todos los alumnos participaron activamente y con ilusión, dentro de sus posibilidades de tiempo y dedicación, en ella.

### **Metodología y descripción de la investigación**

Al finalizar el curso se pidió a los alumnos que valoraran la asignatura en diferentes aspectos de la misma por medio de una entrevista y una encuesta, ambas recogidas de forma escrita y accesible a través del blog. La metodología empleada unifica tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa. Aunque ésta última resulta más idónea para conocer muestras pequeñas y contextos particulares, al estar las preguntas en ambas metodologías referidas a aspectos similares, ambas se complementan de manera idónea para el propósito pretendido: si la encuesta proporciona una valoración generalmente numérica o de valor, la entrevista ofrece una mayor profundización y comprensión de los resultados, así como



la posibilidad de atender a aspectos no planteados y no cerrados de antemano. Como se verá en los resultados, así fue en la práctica y la segunda metodología permitió en gran medida poder comprender aspectos de mejora de la práctica que hubieran quedado en el aire tan sólo con una metodología cuantitativa. Del mismo modo, la metodología cuantitativa permitió relacionar entre sí de forma más concreta aspectos que la cualitativa hubiera dejado sin concretar.

Los alumnos respondieron a las preguntas de manera completamente anónima y con total libertad de opinión y de tiempo necesario para ello, en casa o en las propias clases. Participaron 23 de los 29 alumnos de las asignaturas, ya que hubo alumnos que excedieron el tiempo en el que las preguntas estas estaban disponibles a través de la red. En cuanto a la descripción de la muestra, se presenta atendiendo a la asignatura cursada, la familia del instrumento que estudian en el conservatorio, el género del alumnado, su edad, otros estudios que cursan, su participación en otras formaciones musicales fuera del conservatorio y el momento de inicio y finalización del curso con la profesora.

**Asignatura cursada:**

- Música de Cámara: 59'1%
- Conjunto de Pianos de Enseñanzas Profesionales: 18'2%
- Conjunto de Enseñanzas Elementales: 13'6%
- Conjunto de Guitarras de Enseñanzas Profesionales: 9'1%

**Familia instrumental:**

- Cuerda pulsada: 52'2%
- Viento madera: 17'4%
- Viento metal: 13%
- Tecla: 13%
- Cuerda frotada: 4'4%

**Género:**

- Chicas: 50%
- Chicos: 50%

**Edad:**

- Menos de 12 años: 13%
- Entre 12 y 15 años: 34'8%
- Entre 16 y 18 años: 47'8%
- Más de 18 años: 4'4%

**Otros estudios:**

- Primaria: 17'4%
- Secundaria Obligatoria: 43'5%
- Formación Profesional: 0%
- Bachiller: 30'4%
- Universidad: 8'7%

**Participación en formaciones musicales:**

- Banda: 17'6%
- Orquesta: 17'6%
- Grupos musicales: 23'5%
- Otras: 41'3%

**Momento de inicio del curso:**

- Inicios del curso: 91'3%
- Mitad del curso: 8'7%

**Momento de finalización del curso:**

- Inicios del curso: 95'7%
- Mitad del curso: 4'3%

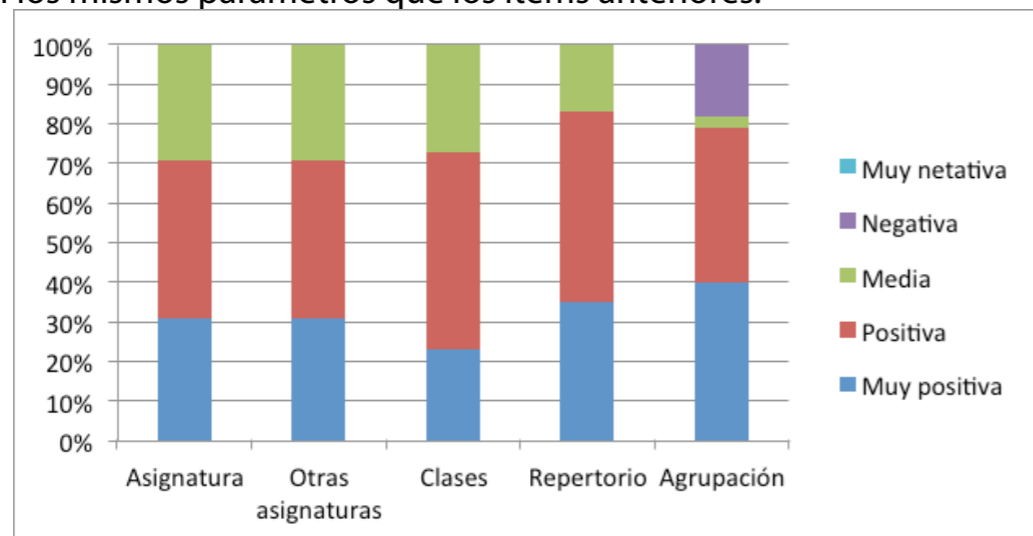
Podemos describir un alumno promedio como un alumno que estudia la asignatura de Música de Cámara con esta profesora, que toca la guitarra, que puede ser chico o chica, con una edad de unos 16 años, que estudia Educación Secundaria Obligatoria, que participa en otras formaciones musicales diferentes a banda, orquesta o grupos y que ha iniciado y finalizado el curso con la profesora.

## Resultados

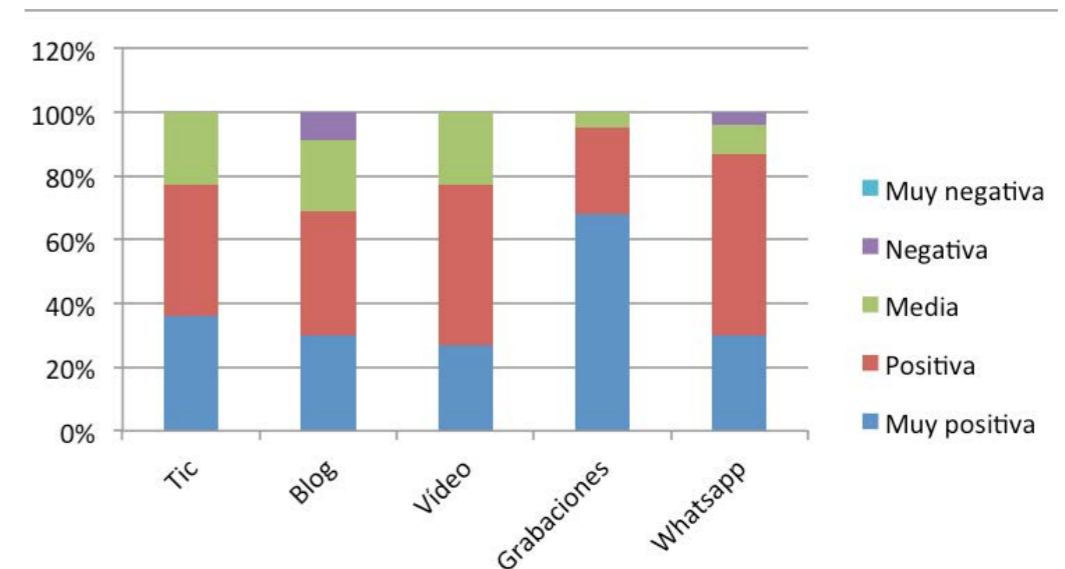
Para la exposición de los resultados obtenidos se distinguirá entre las encuestas y las entrevistas. Las primeras serán descritas para la comprensión de lo que con ellas se pretende conocer y para la exposición de los resultados, presentados también con gráficos estadísticos. De las segundas, se presentará una visión general y algunas de las respuestas que, relacionadas con ella, sean más significativas.

### Resultados de las Encuestas

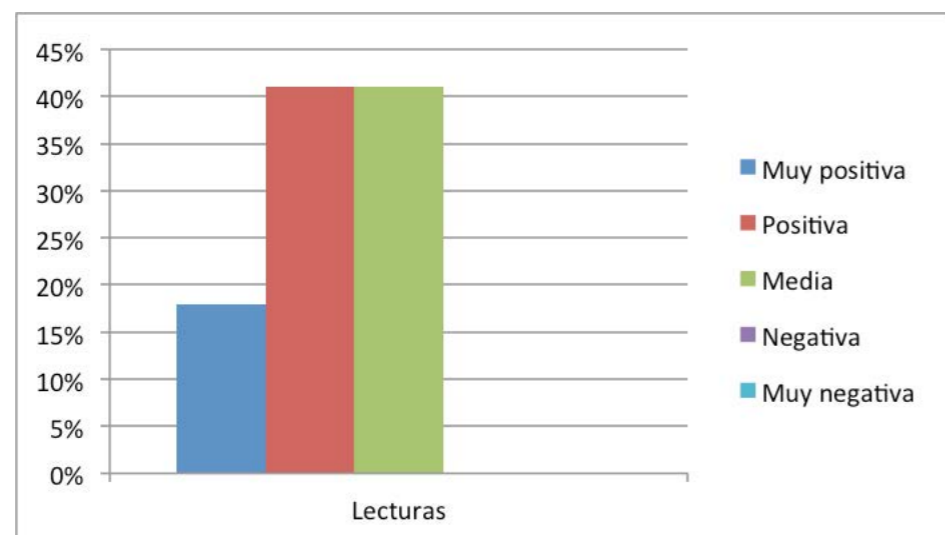
Valoración general de la asignatura y en relación a otras asignaturas, del repertorio, de la agrupación y de las clases. Los alumnos valoran la asignatura de forma aislada y en relación a otras asignaturas muy positivamente o positivamente, siendo en ningún caso valorada negativa ni muy negativamente. El repertorio se valora también mayoritariamente positiva y muy positivamente, al igual que las clases. Sólo para el caso de la agrupación hay valoraciones negativas, aunque la mayoría del alumnado también lo valora en los mismos parámetros que los ítems anteriores.



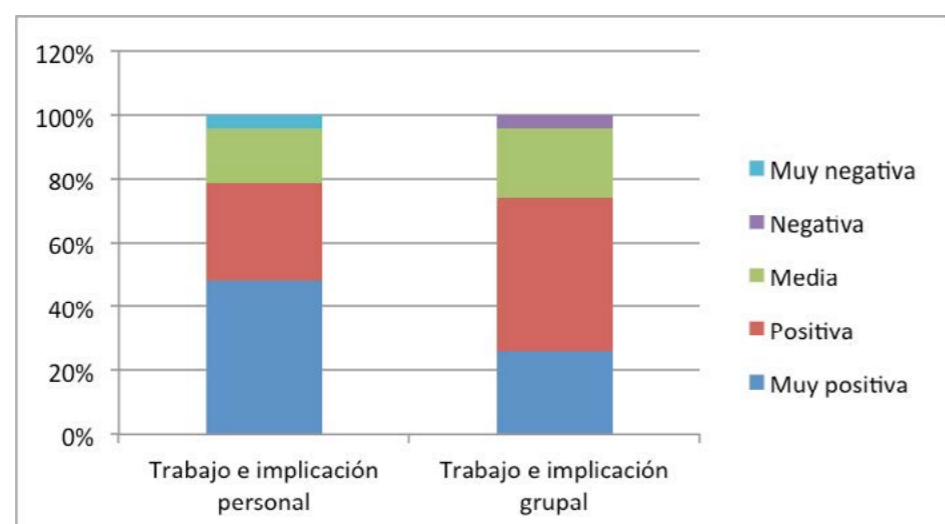
Valoración general de los recursos Tic, del blog, del vídeo, de whatsapp y del visionado de grabaciones. Los recursos Tic suponen una valoración de todas las herramientas que posteriormente se van describiendo: blog, vídeo, whatsapp y grabaciones. El vídeo hace referencia a la escucha y visionado de versiones de las obras por otros intérpretes; las grabaciones son las de los propios alumnos, que fueron enviadas por whatsapp o analizadas en clase. El whatsapp supuso la ventaja del intercambio de vídeos y ser una herramienta más rápida para la gestión de información relativa al propio blog. Lo más valorado han sido las grabaciones y whatsapp, seguidos de recursos Tic, blog y vídeo. La valoración general se halla entre los parámetros muy positiva y positiva, siendo mínimamente negativa (sólo para el caso del blog y de whatsapp).



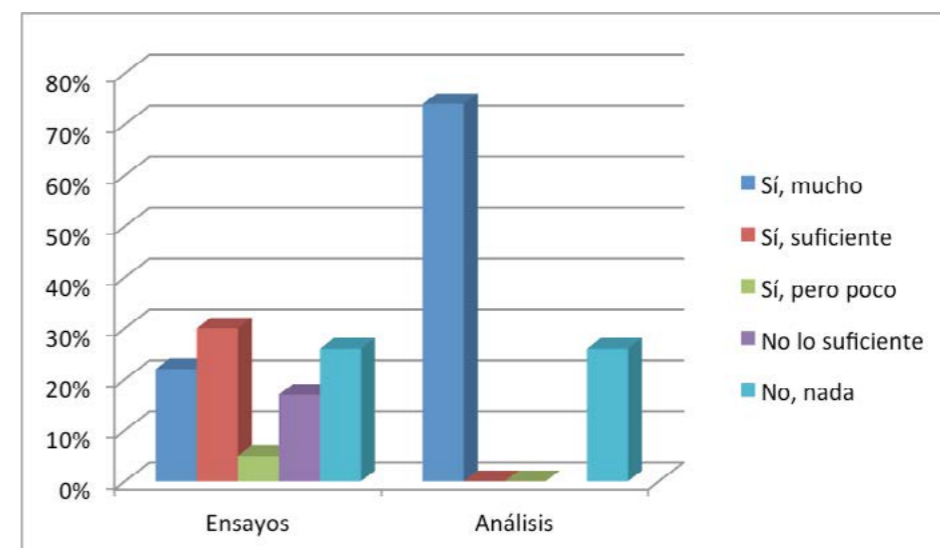
Valoración de lecturas: artículos, críticas, biografías... y de programas de mano. En relación a estos ítems sorprendió mucho la gran cantidad de comentarios en el blog que suscitó a los alumnos la lectura de artículos que poseían un matiz crítico y hacía que reflexionaran en relación a determinados aspectos de las asignaturas. Pese a ello, los resultados de valoración a final de curso son inferiores a los anteriores y se sitúan entre la valoración positiva y la valoración media, lo cual puede deberse a que estas actividades se llevaron a cabo al inicio del curso, con lo cual los alumnos se encontraban en un momento de mayor sorpresa por la novedad del recurso empleado, y, en cambio, la investigación se llevó a cabo a finales del mismo curso, por lo que podían valorar este aspecto ya en relación a otros.



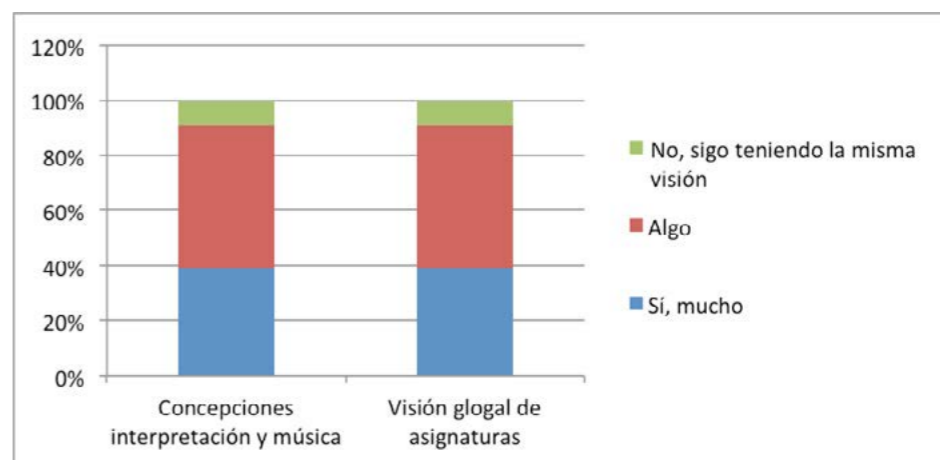
Valoración del trabajo e implicación personal y con el grupo. Los alumnos valoran tanto su implicación y trabajo personal como con el grupo de manera predominantemente muy positiva o positiva respectivamente, siendo prácticamente nulas las valoraciones negativas o muy negativas. Es llamativo que la valoración personal sea mayor que la valoración grupal, lo que concuerda con la valoración que se hizo de la agrupación y con algunas propuestas de los alumnos para la mejora de la asignatura dirigidas al establecimiento de mayores lazos sociales con pares (que pueden encontrarse en los resultados relativos a las entrevistas).



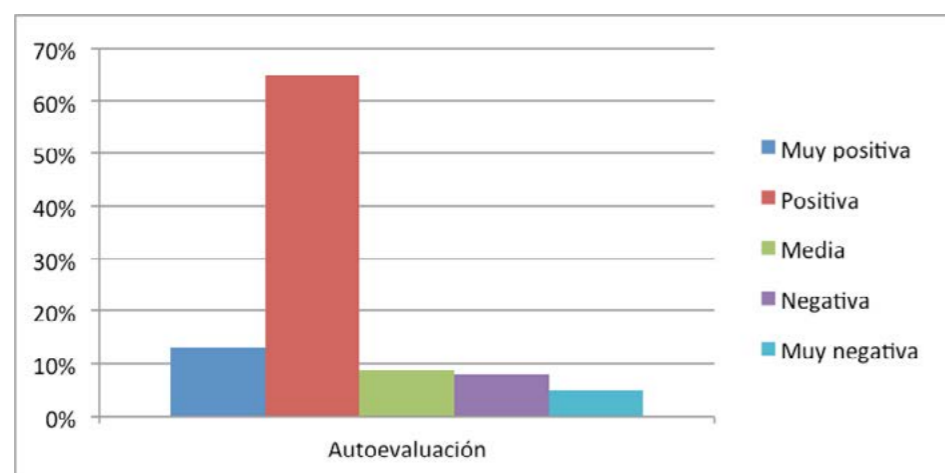
Ensayos fuera de las clases y análisis de partituras. La mayoría de las respuestas de los alumnos se situó en haber ensayado suficiente y haber analizado las obras por medio de la escucha o de la partitura. Sin embargo, no se encuentran discrepancias tan significativas con ítems negativos, por lo general mucho más homogéneos entre sí.



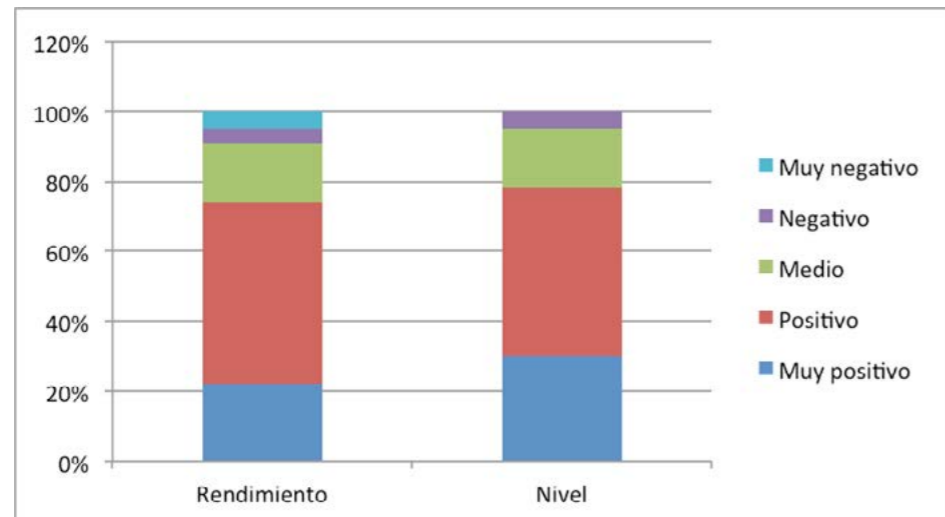
Concepciones de la interpretación y la música y visión global de las asignaturas. En este caso se pretende valorar si los alumnos tienen una visión más holística y creativa sobre la interpretación, la música y las diferentes áreas que conforman el currículo. Con respecto a ello, la gran mayoría de las respuestas se sitúan entre el acierto y la aproximación a este logro, siendo mínima la no consecución. Es de aclarar que este aspecto no concuerda con algunas de las respuestas a las entrevistas que se dirigen al mismo (lo cual podrá corroborarse posteriormente), por lo que parece que algunos alumnos no entendieron bien esta última pregunta.



Valoración de las herramientas de evaluación (autoevaluación). Los alumnos hicieron uso de sus propias grabaciones para valorar sus progresos durante el curso y aquello en lo que debían incidir más para mejorar con posterioridad. Esta práctica se realizó con todo el grupo, siendo orientada por la profesora. Una inmensa mayoría valoró esta práctica de forma positiva, siendo valorada de forma muy positiva, media, negativa y muy negativa in decreciendo, pero con diferencias mínimas entre ellas.



Valoración del rendimiento y nivel alcanzado. La valoración en general de ambos es elevada, siendo mayor para el caso del nivel que para el caso del rendimiento. Son muy pocos los alumnos que valoran este aspecto de forma negativa e incluso media, por lo que puede decirse que los alumnos se encuentran satisfechos con los medios empleados en las asignaturas y con los resultados obtenidos.



### Resultados de las Entrevistas

Con estas preguntas se pretendía indagar un poco más en algunos de los aspectos antes expuestos, de forma que no se limitara al alumno en las respuestas y que pudieran aportar todo lo que consideraran oportuno (para algunos de los temas tratados que pueden resultar más relevantes, amplios o controvertidos) o para propuestas de mejora. De las preguntas, todas de respuesta abierta y sin limitación de espacio o ti-

empo, son destacables algunas respuestas. Puesto que la valoración esta vez ha sido incluso mayor que en el caso de las encuestas, limitaré el texto a aquellas respuestas que han sido más llamativas.

¿Qué te ha parecido la asignatura?

“Me ha parecido una asignatura interesante e innovadora, ya que se utilizan nuevos métodos y formas de aprendizaje que en otras asignaturas no se utilizan o si se hace, se utilizan muy poco”.

“Ha sido muy interesante respecto a la comunicación entre el profesor y el alumno ya que hemos utilizado un blog y diferentes medios. También ha sido divertido”.

“El trabajo de Música de Cámara ha cambiado radicalmente respecto a otros años por las incorporaciones del blog y todo lo relacionado con él. Me ha gustado la incorporación de estas nuevas medidas”.

¿Cuál es tu opinión sobre la profesora: trato, conocimientos, implicación...?

“Me parece que su comportamiento, su modalidad de enseñar... es innovadora, y sorprendente sus ideologías y las maneras de analizar las obras”.

“Es una profesora de lo más innovadora ya que nos ha proporcionado nuevos métodos además de enseñarnos a tocar nuestro instrumento”.

“Pues a mí la profesora me encanta. Además ella ha conseguido que tengamos muchas más ganas de ir a una clase de conjunto. Gracias por ayudarnos en todo”.

“Es sincera y atenta. Tiene muchos conocimientos sobre las obras que hemos tocado. Además, se ha implicado en hacer otras cosas respecto a la asignatura de cámara”.



“Muy buena. Se ha implicado mucho en que todo nos salga bien. También nos ha ayudado en las dificultades y problemas resultantes que teníamos en las obras. Ha hecho un gran esfuerzo con nosotras para poder finalizar bien el curso”.

¿Qué opinas sobre la forma en la que se ha relacionado la asignatura con otras asignaturas del conservatorio? Aunque en esta pregunta ha habido discrepancia de opiniones (parece que los alumnos han confundido el que haya diferentes asignaturas con la relación que puede haber entre ellas) la respuesta más significativa se expone a continuación.

*“Ha sido muy positiva. Es muy bueno hacer ver a los alumnos la gran relación que existe entre asignaturas que pueden parecer tan lejanas a primera vista”.*

¿Qué te han parecido los recursos que se han empleado: blog, vídeos, lecturas, vídeos de audio, grabaciones...?

“Me ha parecido una idea muy interesante, ya que la mayoría de las asignaturas son muy “básicas”; es decir, que son muy rutinarias: siempre lo mismo y las clases suelen ser iguales, y añadiendo el blog la asignatura en sí no se vuelve tan rutinaria y resulta más interesante”.

“Al principio me costó un poco porque no sabía cómo usarlo, pero luego me resultó más fácil la realización de tareas en el blog, a la vez que me ha ayudado a perfeccionar las obras con los vídeos vistos...”

“Realmente útil y muy positivo”.

Otros aspectos que quieres aportar

“Añadir alguna hora más de ensayo colectivo fuera de la hora de clase”.

“Hacer algo así como una salida para ver algún tipo de espectáculo relacionado con la asignatura, o sencillamente algo como una cena para relacionarnos en otro

ambiente que no sea el conservatorio sería muy positivo para las relaciones de los alumnos entre el propio grupo y otros grupos de cámara”.

¿Qué propones para la mejora?

“Hacer intercambios de grupos de cámara en otros conservatorios o hacer excursiones para ver recitales”.

“Nuestro esfuerzo e interés para la realización de estas obra, ya que suelen ser más difíciles”.

“Quizás hacer ensayos seccionales de vez en cuando mejoraría el rendimiento del grupo”.

## Conclusiones

Las instituciones musicales, en general, conservan criterios pedagógicos basados en ideas anacrónicas, que no están sustentadas por teorías del aprendizaje convenientes para el desarrollo del músico (Ponce, 2012). Revistas de reconocido prestigio han publicado recientemente diferentes artículos que dan muestra de ello.

*British Journal of Music Education* muestra algunas investigaciones que han analizado éstas en relación a aspectos tales como discrepancias entre las intenciones de los profesores y su práctica pedagógica, y entre la práctica docente y las expectativas de los estudiantes (Carey y Grant, 2005), la necesidad de una enseñanza más colaborativa en la que los alumnos aprendan unos de otros (Julsrud, 2015) o incluso su utilidad para la evaluación del alumnado y para la relación con la institución escolar (Harrison, Lebler, Carey, Hitchcock, O'Bryan, 2013). *Music Education Research* también presenta artículos que muestran la importancia del trabajo grupal para la actitud y perspectivas motivacionales de los estudiantes (Roy, Devroop, Getz, 2015), la necesidad de cambio en las autopercepciones de los propios estudiantes sobre lo que es ser un buen músico

(Nelson, 2014) o la importancia de atender a aspectos como aprendizaje independiente, interacción y creatividad por medio de experiencias sociales (Long, Creech, Gaunt, Hallam, 2014). En *Psychology of Music* son destacables artículos sobre la necesidad que el alumnado tiene de prácticas que le ayuden a aprender a estudiar correctamente (Ivaldi, 2016), su relación con variables como planificación orientada hacia un objetivo, adaptación cíclica, y reflexión sobre pensamientos, sentimientos y acciones individuales (Varela, Abrami, Upitis, 2016) y la importancia de las instrucciones dadas y su relación con la autorregulación y el logro colectivo (Matthews, Kitsantas, 2015).

Tal es la presencia de este tipo de ideas establecidas y que nada tienen que ver con los conocimientos actuales de la Psicología de la Educación Musical, que los alumnos de música se limitan a un aprendizaje reproductivo o imitativo, que no los capacita para dirigir su propio proceso de aprendizaje de una manera estratégica y, mucho menos, independiente del tutelaje del profesor. Estas deficiencias, posiblemente, podrían atenuarse si se tuviesen en cuenta los procesos que llevan al aprendiz a reflexionar, controlar y autorregular su propio aprendizaje, siempre que el sistema provea al estudiante de los conocimientos apropiados (Ponce, 2012).

Con esta propuesta se ha pretendido acercar al alumnado a un nuevo planteamiento de la música haciendo uso de herramientas que hoy hacen posible que las acciones en el aula y fuera de ella adquieran un nuevo matiz en el que lo lejano puede acercarse y en el que la actividad puede adquirir una dinámica más continua y amplia, al tiempo que posibilita la creatividad y la libertad del alumnado, su independencia y actividad en el aprendizaje y el trabajo en grupo. Los resultados obtenidos en la valoración del alumnado corroboran que este tipo de innovaciones son muy bien acogidas y que pueden ser el inicio de un verdadero cambio en la docencia en los conservatorios y en las concepciones sobre la música fuera de ellos, dando cabida a mejoras paralelas y acordes a necesidades corroboradas en otros estudios de investigación.

## Referencias

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE/ UNESCO Working Papers on Curriculum*, 8. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-working-papers.html>

Baker, D. (2014). Musical Creativities in Practice by Pamela Burnard. *British Journal of Music Education*, 31(1), 99-101.

Carey, G., Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(01), 52-2.

Casas, A., Pozo, J.I., y Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education*, 31(01), 1-24.

Cook, N. (2012). Afterword: Beyond creativity? En Hargreaves, D., Miell, D. & Macdonald, R. (Eds.). *Musical Imaginations* (pp. 451-459). Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (1988). Creativity: an Interdisciplinary Perspective. *Creativity Research Journal*, 1, 8-26.

González-Pumariega, S., Núñez, J.C., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. González-Pineda, R.G. Gaba-nach, J.C. Nuñez y Valle (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación*, 17-38. Madrid: Pirámide.

Hargreaves, D. (2013). Musical Creativity: insights from Music Educación Research edited by Odena. *British Journal of Music Education*, 30(1), 149-150.

Harrison, S.D., Lebler, D., Carey, G. Hitchcock, M., O'Bryan, J. (2013). Making music or gaining grades? Assessment practices in tertiary music ensembles. *British Journal of Music Education*, 30(01), 27-42.



Ivaldi, A. (2016). Students' and teachers' orientation to learning and performing in music conservatoire lesson interactions. *Psychology of Music*, 44(2), 202-218.

Julsrud, B. (2015). Combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway – a good model for teaching? *British Journal of Music Education*, 32(01), 23-36.

Long, M., Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S. (2014). Conservatoire students' experiences and perceptions of instrument-specific master classes. *Music Education Research*, 16(2), 176-192.

Martínez, I. (2016). El intérprete creativo. Hacia la superación de una asignatura pendiente en los conservatorios. *Actas del IV Congreso CEIMUS*, 75-82.

Matthews, W., Kitsantas, A. (2015). The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. *Psychology of Music*, 41(5), 630-646.

Nelson, H. (2014). Elementary students' definitions and self-perceptions of being a 'good musician'. *Music Education Research*, 16(3), 330-345.

Obregón, T.C., Pacheco, C.D., Guerra, J.A., Travieso, M., Madiedo, J.F. (2007). El estudio independiente como componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Ciencias Médicas*, 11(4).

Piaget, J. (1960). *The Psychology of Intelligence*. New York: Littlefield Adams.

Ponce, M. (2012). *Iniciación al piano. La metacognición en el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(1), 87-102.

Rosário, P. (2002). *Estórias para estudar, história sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2003). *O Senhor aos papéis, a Irmandade do Granel*. Porto: Porto Editora.

Roy, M.M., Devroop, K., Getz, L. (2015). Improvement in South African students' outlook due to music involvement. *Music Education Research*, 17(4), 465-479.

Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1994). Self regulation in education: Retrospect and prospect. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 305-314. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. En K. Wenzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 154-180. New York: Cambridge University Press.

Shuell, T.J. (1996). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

Touriñán, J.M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos "Formales", "No formales" e "Informales". *Ediciones Universidad de Salamanca. Teorías Educativas*, (8), 55-79.

Varela, W., Abrami, P.C., Upitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55-74.

Weinstein, C.E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. En P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, 257-273. Hillsdale: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice*, 1-19. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, 13-39. New York: Academic Press. ♦