



Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica

Programa Doctoral: “Desarrollo, Aprendizaje y Educación”

## **Tesis Doctoral**

---

**Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos  
y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz**

---

**Musical Learning Cultures: Learning Conceptions, Processes  
and Practices in Classical, Flamenco and Jazz**

Autora

**Amalia Casas Mas**

**Licenciada en Psicología**

Directores

**Juan Ignacio Pozo Municio**

**Ignacio Montero García-Celay**

**2013**



*A María José, Rafa, Federico, Gabriela e Ingrid*



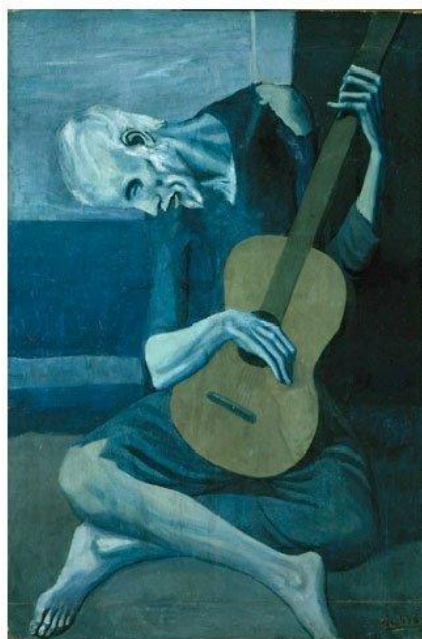
The man bent over his guitar,  
A shearsman of sorts. The day was green.

They said, "You have a blue guitar,  
You do not play things as they are."

The man replied, "Things as they are  
Are changed upon the blue guitar."

And they said then, "But play, you must,  
A tune beyond us, yet ourselves,

A tune upon the blue guitar  
Of things exactly as they are."



El hombre inclinado sobre su guitarra,  
Un pobre sastre. El día era verde.

Dijeron: "Tienes una guitarra azul;  
No tocas las cosas como son".

El hombre replicó: "Las cosas como son  
Cambian en la guitarra azul".

Entonces le dijeron: "Tócanos un aire  
Más allá de nosotros, que sea nosotros mismos,

Un aire en la guitarra azul  
De las cosas exactamente como son".

**Imagen:** El guitarrista ciego. Pablo Picasso, 1903  
**Poema:** Man with a blue guitar. Wallace Stevens, 1937



## INTRODUCCIÓN

La música y la psicología son dos disciplinas que he vivenciado y concebido de manera conjunta y relacionada desde mi preparación universitaria y que finalicé, tanto la carrera de Psicología como el título de Profesora Superior de Piano, en el mismo año 2001. Durante ese curso académico realicé el *Practicum* de la carrera de Psicología bajo la tutela de Juan Ignacio Pozo Muncio en el grupo de investigación en Teorías Implícitas del Departamento de Psicología Básica de la UAM, que me permitió acceder por primera vez a la dinámica real de la investigación y conocer desde dentro el funcionamiento en equipo en este ámbito.

A continuación obtuve el título de Profesora Superior de Solfeo, Teoría de la Música Transposición y Acompañamiento y realicé los estudios de Postgrado en Interpretación Pianística en la Academia Franz Liszt de Budapest. En Hungría tomé contacto con la investigación en Psicología de la Música, así como el acercamiento a otras culturas y músicas folk y populares que me ofrecieron la perspectiva que fundamentaría el leitmotiv de la investigación actual. En esos años tuve ocasión además de visitar al profesor J. A. Sloboda, psicólogo de la música en la universidad de Keele en aquel momento, que inspiró la forma de abordar los problemas que me planteaba por aquel entonces. Esa orientación desembocó en que me involucrara en la traducción de su libro *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, como si de mi propio trabajo se tratase, y que felizmente ha sido publicado (Machado Libros, Colección Machado Nuevo Aprendizaje, 2012).

De regreso a España trabajé como profesora de Pedagogía, psicopedagogía y sociología de la educación y como profesora de Psicología de la percepción musical en centros de enseñanzas artísticas superiores de la Comunidad de Madrid (Real Conservatorio Superior de Música, Conservatorio Superior de Danza y Escuela Superior de Canto) y Salamanca (Conservatorio Superior de Música) desde enero de 2003 hasta junio de 2013. A la par, enfoqué mi faceta interpretativa en la música de flamenco y de jazz comenzando a trabajar con distintas agrupaciones y continuando mi formación en este ámbito en la Escuela de Música Creativa y con varias y varios docentes especializados. Estos años me han aportado dos maternidades, mucha práctica y reflexiones con gran cantidad de alumnado y diversidad de músicos y músicas de los que me llevo valiosos aprendizajes que siempre pensé que podían ser de utilidad a otros.

Éste es el origen de unos objetivos que fueron cobrando forma a través del programa de doctorado “Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas Contemporáneas”, el proyecto para obtención del DEA (Casas, 2005), el “Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical” y la Formación de Personal Investigador, todo ello con un profesorado muy cualificado y con el que me siento muy afortunada de haberme formado y trabajado en esta facultad de Psicología de la UAM. Intentaré mostrar la dirección que esta tesis ha tomado, acorde a mi propia evolución y experiencia, en cualquier caso altamente significativa para mí como música, docente e investigadora.





## AGRADECIMIENTOS

Aunque un apartado de agradecimientos pudiera pesarle al lector de una tesis doctoral, nunca es demasiado extenso como para abarcar a todas las personas que son necesarias para que un proyecto así pueda consolidarse de principio a fin.

Comienzo agradeciendo la cotutela de los dos profesores que han podido seguir mi evolución desde que entrara en el primer curso de psicología en la universidad. A Juan Ignacio Pozo le debo el prender la llama de mi especialización psicoeducativa y toda la estructura de pensamiento que me ha ayudado y permitido construir de la mano de la profesionalización y la confianza que depositó desde muy temprano en mí y en el dominio musical. A Ignacio Montero le debo la sistematización para mediar en la conexión de la práctica del ámbito educativo formal y del informal desde la etapa infantil hasta la universidad, y demostrarme que es posible construir la realidad con coherencia ideológica. A ambos les fui siguiendo los pasos durante toda la carrera y doctorado y para mí es toda una satisfacción que hayan colaborado, guiado, enriquecido y culminado esta investigación desde su amplia experiencia y honestidad.

Mi más sincero agradecimiento a dos profesoras que me han brindado la oportunidad de fortalecer mi formación durante mis estancias de investigación. A Nora Scheuer, por el asesoramiento tanto en la Universidad Nacional del Comahue en S. C. de Bariloche (Argentina) como en la distancia. Su cercanía y hospitalidad hicieron posible que compatibilizara la vida familiar y profesional y eso me permitió acceder a la léxicometría y a puntos de vista psicosociales muy valiosos que no habrían sido posibles de otra manera. A Lucy Green por su dedicación y discusiones en el IOE de la Universidad de Londres. A ambas les agradezco el tiempo de empatía y correcciones pormenorizadas que me han dedicado espléndidamente.

Quiero agradecer el apoyo de la Universidad Autónoma de Madrid por concederme el estatus de Personal Investigador en Formación y los medios facilitados por el Departamento de Psicología Básica, que han contribuido a que fuera posible realizar este proyecto como soñé hace mucho tiempo que se podía llegar a profundizar, pero que solo con el gran esfuerzo del investigador no es suficiente.

Continúo agradeciendo a los profesores de guitarra, especialmente a Aquilino Jiménez “el Entri”, a José Jiménez “el Viejín” y a la familia Losada, por la cercanía con la que hemos trabajado y a los profesores Joaquín Chacón, Dan Rochlis, Guillermo Arrom, Marcelo Gutfraind, Miguel Trápaga, Javier Somoza, Gabriel Estarellas y José Luis Rodrigo, cuyos alumnos han participado y colaborado con esta tesis doctoral. Los aprendices, casi profesionales, pusieron más de los cinco sentidos y se entregaron con cariño al proyecto. También a las personas de los equipos directivos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, la Escuela Superior de Canto y la Escuela de Música Creativa de Madrid, así como a las familias que facilitaron y abrieron sus espacios para poder realizar el trabajo de campo. Todos ellos son un ejemplo de generosidad al que quiero corresponder.

He de agradecer a todas las personas que conforman o han pasado por el Grupo de Adquisición de Conocimiento Musical (GACM) de la Universidad Autónoma de Madrid el estar

dispuestos a trabajar como tal, compartiendo sus posiciones y experiencias desde la música y la psicología. Esto nos ha posibilitado un espacio dialéctico de manera regular, que ha permitido desarrollar nuestras propuestas de manera holística. Me gustaría hacer una mención especial a la profesora M<sup>a</sup> del Puy Pérez Echeverría por su sincera contribución y ayuda en todos estos años. A la profesora Maravillas Corbalán por su sensatez y apoyo emocional en todo el proyecto. A Guadalupe López Íñiguez por las colaboraciones y risas en contextos formales e informales. A Cristina Marín por su rigor y buen hacer. A M<sup>a</sup> José de Dios por su visión social y metodológica. A Lucas Baño por primar el grupo a sus propios intereses. A José Antonio Torrado y Alfredo Bautista por dejar la estela.

Hay toda una base de personas en la UAM que sustentan como becarios la investigación y de los que aun en los encuentros puntuales he recibido gran apoyo y camaradería. Mi agradecimiento a César, Daniel, Carlos, Esther, Isabel, Jara, Camino, Liria, y en Argentina a Sol y las demás compañeras. Asimismo, a otras personas del ámbito que merecen toda mi consideración y me han dejado sus impresiones en las diferentes fases de gestación de este proyecto, como Yolanda Postigo, Elena Martín, Mar Mateos, María Rodríguez Moneo, Montserrat de la Cruz, Florentino Blanco, Juan Manuel Igoa, Patricia Martínez González, Ana M. Pecharromán, Jimena Cervi, Laia Viladot, Ernesto Panadero y David Aladro-Vico. Y de las que muy eficazmente depende la gestión administrativa como Ruth García Aldea y Alison Slade.

Llegado el momento de mi agradecimiento al ámbito musical, en el que quiero mencionar a Michèle Dufour, Lola Fernández, Esther Santabárbara y Anda Baias como pensadoras, especialistas, músicas y guitarristas que sabiamente han asesorado y colaborado. Por otra parte a los músicos de flamenco y jazz con los que he compartido y de los que he aprendido tanto; Pablo Rubén Maldonado, Fernando García, Manuel Espinosa y Albert Anguela. En todos los casos a través de la música hemos desarrollado una estrecha amistad.

De manera holística, le debo el origen de este proyecto a mi madre pedagógica y musical, M<sup>a</sup> Consuelo Martín Colinet, y que esté fundamentado en la psicología a Silvianna Vankeirsbilck, y en concreto en la psicología cognitiva de la música a John A. Sloboda. Les debo que me allanaran el camino a Miguel Fernández del Pozo, a Cristóbal Ambas, a Enrique Saavedra y a los propios participantes. Y les debo el remate final a Catalina Connon, Carla Villagrán y Juan Carlos Martínez.

Para terminar, *last but not least*, mi agradecimiento más especial dedicado a mi familia, a Federico, mi marido, compañero como nadie, y a nuestras hijas, Gabriela e Ingrid. A mi madre María José, madre de todos, y a mi padre, Rafael, a ambos por ofrecerme un entorno de interés psicológico, sociológico y sobre todo musical. Por su apoyo incondicional tanto en los medios como en lo emocional a lo largo de toda mi formación. A mi hermana Belén, por ofrecer ese punto de vista en el que una no se ha parado a pensar, y a Susana por ejercer de madre en mi ausencia con todo el amor y buen criterio. A mis suegros, Loli y Ramiro, y colectivamente a mi familia como fuente de inspiración académica, pedagógica y artística.

## RESUMEN

El objetivo general de esta tesis es analizar tres diferentes culturas de aprendizaje musical; clásico, flamenco y jazz. Para ello nos apoyamos en el marco teórico de las concepciones como teorías implícitas. Desde un enfoque antropológico- cultural nos proponemos observar si encontramos diferencias y similitudes en el discurso y la práctica instrumental, tanto dentro de cada cultura como entre ellas, a partir de una metodología de comparación constante.

En la primera parte se hace una revisión teórica de los aspectos evolutivos de la cultura desde la arqueología cultural y la psicología, así como de la conformación de distintas culturas de aprendizaje. Revisamos el marco teórico de las concepciones de aprendizaje y los distintos sistemas de representación externa que cada cultura utiliza como mediadores en el aprendizaje. Establecemos la diferencia entre sistemas organizados de representación externa en las culturas más académicas y otros tipos de representaciones de tipo gestual y temporal en la cultura de tradición oral, el flamenco. Caracterizamos el habla privada como un mediador en el aprendizaje y como una forma de acceso a la observación de los procesos psicológicos y emocionales en el aprendizaje musical.

La segunda parte contiene el trabajo empírico e incluye dos estudios. El primer estudio pone en relación las culturas de aprendizaje musical y las concepciones exclusivamente a partir del discurso de los aprendices. Este primer estudio contiene dos sub estudios.

El subestudio 1, centrado en el análisis de varianza de las respuestas de los participantes al cuestionario de dilemas, muestra que la cultura de flamencos de etnia gitana lleva a cabo elecciones significativamente diferentes respecto a la clásica y el jazz, especialmente en lo referido a la dimensión de enseñanza. Además configuramos unos primeros perfiles de preferencias de elección a partir de la prueba  $X^2$ . El locus de control del aprendizaje aparece más autónomo en el clásico y el jazz, y más heterónomo en el flamenco. Así, se observó que la función del maestro en el clásico era hacer pensar al alumno; en el jazz, centrarse en sus intereses y capacidades; y en el flamenco, corregirlo. Finalmente, las estrategias de aprendizaje y memorización elegidas fueron más holísticas en el clásico, la comprensión de las partes y acordes en el jazz, y la copia y segmentación del material en el flamenco.

El subestudio 2 está basado en un análisis lexicométrico de las respuestas de los 31 participantes. En primer lugar, el análisis factorial de correspondencias (AFC) nos permitió observar diferencias léxicas significativas en los aprendices de flamenco de etnia gitana sin encontrar diferencias significativas para los aprendices de flamenco que no eran de etnia gitana (payos). Asimismo, tras realizar el AFC observamos diferencias léxicas significativas entre las tres culturas en las tres dimensiones educativas analizadas. Para continuar, presentamos una descripción de las respuestas literales de los participantes más representativos de cada cultura (con el procedimiento de Selección Automática de Respuestas Modales, SARM, según la distancia  $X^2$ ) y el análisis cualitativo de sus respuestas completas. Por último, analizamos las diferencias de uso del lenguaje verbal, más abundante en las culturas académicas, y el lenguaje musical en el flamenco. Los resultados del sub

estudio 2 son congruentes con los primeros perfiles encontrados en el sub estudio 1 en relación con la función del maestro. Sin embargo, en el clásico se describe un aprendizaje menos autónomo, especialmente en la dimensión de evaluación y en unas estrategias de segmentación del material que no habían sido elegidas en un principio. También sucede en ocasiones en la autonomía mencionada por la cultura de jazz. Pudimos observar incongruencias en las culturas de jazz y clásico, que interpretamos como disociación entre la cultura concreta de aprendizaje y la demanda de la tarea. El tipo de aprendizaje se perfila explícito y desde la simbolización, con procesamientos analítico-conceptuales en clásico, mientras en flamenco es implícito y desde la acción, con procesamientos sensoriales emocionales. El jazz comparte ambas formas en las descripciones.

En el segundo estudio realizamos un contraste de discurso y práctica musical individual de los dos participantes con concepciones más polarizadas (tradicional y constructiva) dentro de cada cultura, en un estudio de casos múltiple. Los seis participantes fueron seleccionados a partir de los resultados del primer estudio. Realizamos un análisis de comparación constante mediante un sistema de categorías, basado tanto en las deductivas como en las inductivas. Así, presentamos los seis estudios de caso, donde analizamos primero el discurso de cada aprendiz y luego su práctica, para proceder a una posterior comparación de los dos participantes de cada cultura. Encontramos similitudes en las dos culturas populares (jazz y flamenco) al aprender la música basándose más en la audición que en la notación, el uso de la improvisación y los sistemas externos de representación temporal (software, metrónomo, claqueta y vídeo), que no usaron los clásicos. También una mayor internalización de herramientas como el canto privado en los jazzistas y flamencos. En las culturas con más tradición académica (clásico y jazz) se hizo evidente una mayor expresión de emociones y evaluaciones positivas y negativas, así como una mayor persistencia en la tarea. Los flamencos realizaron evaluaciones básicamente positivas y apenas expresión de emociones ni persistencia en la tarea. Confirmamos la autonomía en el aprendizaje de la cultura de jazz, la explicitación y simbolización del clásico, y la acción en tiempo presente sin uso de atribuciones del flamenco. Las diferencias por tipo de concepción fueron mayores en los procesos de aprendizaje, donde los constructivos enfatizaban la transferencia de información, las representaciones mentales, los procesamientos expresivo y holístico y el uso epistémico del material notacional (en jazz y clásico). Los directos usaban más el procesamiento simbólico (en jazz y clásico), estaban más centrados en seguir un plan que en conseguir unas metas y utilizaban menos procedimientos estratégicos de toma de decisiones. También encontramos mayor deseabilidad en el discurso respecto a la práctica en los aprendices directos, la cual no encontramos en los constructivos.

Las conclusiones se centran en el contraste entre discurso y práctica, que establece unas distancias entre las culturas musicales, pero que apunta también hacia otras culturas de aprendizaje más general. Presentamos concepciones y multitud de estrategias de aprendizaje que pueden ser de gran interés para docentes y aprendices de culturas con mayor y menor formalización. Sugerimos una línea de investigación futura a modo de zoom etnográfico en la cultura de flamenco con sus

características de oralidad. Esto permitiría observar a los aprendices en sus entornos naturales de aprendizaje informal y colectivo de la música, cuya aportación sería crucial en los formatos académicos.



## ABSTRACT

The general aim of this thesis is to analyze three musical learning cultures: classical, flamenco and jazz. Our work is based on the theoretical framework of conceptions as implicit theories. Our purpose was to use a cultural anthropological approach to see whether we could find differences and similarities in discourse and instrument practice both within and between cultures, by using a methodology of constant comparison.

The first part is a theoretical review of developmental aspects of culture based on cultural archaeology and psychology, and how different learning cultures are shaped. We review the theoretical framework of learning conceptions and the different systems of external representation used by each culture to mediate learning. We establish the difference between organized systems of external representation in the more academic cultures and other kinds of representation through body language and tempo in the culture with oral tradition – flamenco. We characterize private speech as a mediator in learning and a form of access to observation of psychological and emotional processes in learning music.

The second part contains the empirical work and includes two studies. The first study relates music learning cultures and conceptions, and is based entirely on the learner discourse. It contains two sub-studies. Sub-study 1 focuses on the analysis of variance of participant answers to the multiple choice questionnaire, showing that the answers selected by members of flamenco culture of Gypsy ethnicity differ significantly from those selected by classical and jazz participants, particularly in the learning dimension. In addition, we describe first profiles of preferred choices using the chi-square test. The locus of control of learning appeared to be more autonomous in classical and jazz, and more heteronomous in flamenco. The role of the teacher was to make the student think in the classical culture, to focus on interests and capacities in jazz and to correct the learner in flamenco. Finally, learning and memorization strategies were more holistic in the classical culture, involving understanding parts and chords in jazz, and copying and segmentation of material in flamenco.

Sub-study 2 is based on a lexicometric analysis of the answers given by the 31 participants. By using the Factorial Correspondence Analysis (FCA), we found significant lexical differences in learners of flamenco of Gypsy ethnicity, and no significant differences for flamenco learners that do not belong to the Gypsy ethnicity (*payos*). Moreover, FCA showed significant lexical differences in the three cultures for all the three educational dimensions analyzed. Next, we present a description of literal answers from the most representative participants from each culture (using the automatic selection of modal response –SARM– procedure according to  $X^2$  distance), and a qualitative analysis of their full answers. Lastly, we analyze the differences in use of verbal language –which was more plentiful in academic cultures– and the musical language of the flamenco. Regarding the role of the teacher, the results of sub-study 2 are consistent with the first profiles found in sub-study 1. However, classical participants show less autonomous learning, particularly in the evaluation dimension, and in strategies using segmentation of material that had not been selected earlier. This sometimes also

happens in the autonomy mentioned for jazz culture. We found inconsistencies in the jazz and classical cultures, which we interpreted as dissociation between the concrete learning culture and the demands of the task. Learning style was described as explicit and based on symbolization, with analytical-conceptual processing in the classical culture, whereas in flamenco it is implicit and based on action, with sensory-emotional processing. In the descriptions jazz shares both styles.

In the second study we contrast individual discourse and practice in the two participants who had the most polarized conceptions (traditional and constructive) within each culture, in a multiple case study. The six participants were selected based on the results of the first study. We performed a constant comparison analysis by using a system of categories, both deductive and inductive. Thus, we present the six case studies, in which we first analyze each learner's discourse, and then his practice, followed by a comparison between the two participants from each culture. We find similarities in the two popular cultures (jazz and flamenco) in which they learn music based more on audition than on notation, and use improvisation and external systems for representing tempo (software, metronome, electronic audio signal and video), which were not used by classical learners. Also, the jazz and flamenco participants have more internalization of tools such as private singing. Cultures with a more academic tradition (classical and jazz) expressed more emotions and positive and negative evaluations, and were more perseverant. Flamenco participants made almost only positive evaluations, expressed little emotion and showed little perseverance. We confirm learning autonomy in the jazz culture, an explicit state and symbolization in the classical culture, and acting in the present without attributions in the flamenco culture. The differences according to the type of conception were greater in the learning processes, for which constructive learners highlighted information transfer, mental representations, expressive and holistic processing and epistemic use of notational material (jazz and classical). Direct learners used more symbolic processing (jazz and classical), were more focused on following a plan than attaining goals and used fewer strategic decision-making procedures. We also find more desirability in discourse about practice in direct learners, which we do not find in constructive learners.

The conclusions focus on the contrast between discourse and practice, which establishes distances among musical cultures, but also points towards other more global learning cultures. We present conceptions and a multitude of learning strategies which may be of great interest to teachers and learners in more and less formalized cultures. We suggest a line of further research zooming in the ethnography of the flamenco culture and its orality, observing learners in their natural setting of informal collective learning of music, which could be a crucial contribution to academic structures.



## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	v
<b>Agradecimientos</b>	vii
<b>Resumen</b>	ix
<b>Abstract</b>	xiii
<b>PRIMERA PARTE. ANTECEDENTES TEÓRICOS</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. Las culturas de aprendizaje y enseñanza</b>	<b>3</b>
1.1. Coevolución de la mente y la cultura	3
1.2. Mediadores culturales y desarrollo cognitivo	6
1.3. Mediación instrumental	7
1.4. Cultura y aprendizaje musical	8
1.5. Matices en las definiciones del tipo de música	10
1.6. Los contextos en la educación musical: de los formales a los informales	11
1.7. ¿Por qué comparar el aprendizaje formal e informal en música?	13
1.8. Cultura de música clásica	15
1.9. Cultura de música flamenca	18
1.10. Cultura de música jazz	21
<b>CAPÍTULO II. Concepciones y representaciones externas en el aprendizaje de la música</b>	<b>25</b>
2.1. Las concepciones del aprendizaje y la enseñanza como teorías implícitas	25
2.2. Las concepciones en la educación musical	28
2.3. Las culturas de enseñanza y aprendizaje y las concepciones implícitas	30
2.4. Relación de las concepciones implícitas con los modelos de la mente de Bruner	33
2.5. Las concepciones de enseñanza y aprendizaje en distintas dimensiones educativas	34
2.6. Los sistemas externos de representación (SER)	35
2.7. La partitura como SER	37
2.8. Antecedentes de los niveles de procesamiento en la comprensión de textos, gráficos y mapas	39
2.9. Niveles de procesamiento de las partituras	40
2.10. Relación entre las concepciones del aprendizaje y los niveles de procesamiento	43
2.11. Representaciones externas no notacionales	44
2.12. Representaciones externas y habla privada	47
<b>SEGUNDA PARTE. SECCIÓN EMPÍRICA</b>	<b>51</b>
<b>Introducción a la sección empírica y reflexión ética</b>	<b>53</b>
<b>ESTUDIO I. Concepciones implícitas y culturas de aprendizaje musical</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO III. Introducción al estudio 1</b>	<b>57</b>
3.1. Objetivos	57
3.2. Participantes	57
3.3. Descripción de las variables: variables determinadas sobre el conjunto de participantes y sus modalidades	59
3.3.1. Variables de caracterización de los participantes y sus modalidades	59
3.3.2. Descripción de las tres culturas en función de las variables que caracterizan a sus participantes	60
3.3.2.1. <i>Relación de la variable CULTURA con las otras variables de caracterización</i>	60
3.3.2.2. <i>Descripción del perfil de los participantes de las tres culturas</i>	61

3.4.	Material y procedimiento	62
3.5.	Decisiones metodológicas	62
3.5.1.	Respecto a los participantes	62
3.5.2.	Respecto al cuestionario de preguntas abiertas y de opción múltiple	63

**CAPÍTULO IV. Subestudio 1: The Influence of Music Learning Cultures on the Construction of Teaching-Learning Conceptions** 65

4.1.	Introduction	65
4.1.1.	Teaching and Learning Cultures as Triggers for Implicit Conceptions	66
4.1.2.	Conceptions of Music Teaching and Learning in Different Educational Dimensions	68
4.1.3.	Culture and Music Learning	68
4.1.4.	From Formal and Non-Formal to Informal Contexts in Music Education	69
4.1.5.	Towards a Definition of Musical Culture	71
4.2.	Research Questions	74
4.3.	Method	75
4.3.1.	Participants	75
4.3.2.	Materials	76
4.3.3.	Design and Procedure	77
4.4.	Results	77
4.4.1.	Between-Subject Analysis	79
4.4.2.	Within-Subject Analysis	80
4.4.3.	Chi-square test	80
4.4.3.1.	<i>Teaching Dimension</i>	80
4.4.3.2.	<i>Learning Dimension</i>	81
4.4.3.3.	<i>Evaluation Dimension</i>	82
4.5.	Discussion	82

**CAPÍTULO V. Subestudio 2: concepciones de aprendizaje musical como producciones socioculturales. Análisis lexicométrico del discurso de las respuestas al Cuestionario de Dilemas** 87

5.1.	Objetivo	87
5.2.	Método	88
5.2.1.	Participantes	88
5.2.2.	Material	88
5.2.3.	Procedimiento	90
5.2.3.1.	<i>Análisis de las diferencias según las culturas por dimensión del aprendizaje: condiciones, procesos y resultados</i>	90
5.2.3.2.	<i>Análisis en profundidad de las diferencias léxicas entre culturas de aprendizaje en relación con una pregunta de cada dimensión</i>	91
5.3.	Resultados	92
5.3.1.	Diferencias según las culturas de aprendizaje por dimensión del aprendizaje	92
5.3.1.1.	<i>Diferencias estadísticas del léxico de las tres culturas</i>	92
5.3.1.2.	<i>Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) de la tabla léxica. Proyección de las culturas y los participantes en el plano</i>	93
5.3.2.	Análisis en profundidad de las diferencias léxicas entre las tres culturas para una respuesta de cada dimensión	95
5.3.2.1.	<i>Condiciones: cómo son los mejores profesores</i>	95
5.3.2.2.	<i>Procesos de aprendizaje: aproximación a un tema nuevo, dificultades y memoria</i>	99
5.3.2.3.	<i>Resultados: el logro de una buena performance</i>	107
5.4.	Discusión y conclusiones	113

<b>ESTUDIO 2. Estudio de caso múltiple: relación entre concepciones y práctica de aprendizaje musical</b>	119
<b>CAPÍTULO VI. Introducción al estudio 2</b>	121
6.1.    Objetivos	121
6.2.    Descripción de la muestra: selección de los seis participantes	123
6.3.    Material y procedimiento	124
6.3.1.    Entrevista estructurada de preguntas abiertas	124
6.3.2.    Observación de la práctica y entrevista de reflexión sobre la práctica	124
6.4.    Criterios de análisis: sistema para el análisis de la práctica en instrumentistas de guitarra de nivel avanzado en tres culturas musicales	125
6.4.1.    Unidades de análisis	126
6.4.2.    Dimensiones de la práctica	128
6.4.2.1. <i>Las condiciones del aprendizaje de la práctica musical</i>	130
6.4.2.2. <i>Los resultados del aprendizaje de la práctica musical</i>	131
6.4.2.3. <i>Los procesos del aprendizaje de la práctica musical</i>	133
<b>CAPÍTULO VII. Seis subestudios de caso</b>	137
7.1.    Subestudio 1: participante JZ-D	137
7.1.1.    Discurso sobre la práctica musical	137
7.1.1.1. <i>Condiciones</i>	138
7.1.1.2. <i>Resultados</i>	142
7.1.1.3. <i>Procesos psicológicos</i>	145
7.1.2.    La práctica musical: descriptores y características	152
7.1.2.1. <i>Representaciones externas</i>	152
7.1.2.2. <i>Procesos de ajuste del material</i>	156
7.1.2.3. <i>Incongruencia entre el discurso sobre la práctica y la práctica</i>	157
7.1.2.4. <i>Procesos oréticos y regulación</i>	158
7.2.    Subestudio 2: participante JZ-C	160
7.2.1.    Discurso sobre la práctica musical	160
7.2.1.1. <i>Condiciones</i>	161
7.2.1.2. <i>Resultados</i>	166
7.2.1.3. <i>Procesos psicológicos</i>	172
7.2.2.    La práctica musical: descriptores y características	181
7.2.2.1. <i>Representaciones externas</i>	181
7.2.2.2. <i>Procesos cognitivos y regulación</i>	182
7.2.2.3. <i>Procesos oréticos y regulación</i>	187
7.3.    Subestudio 3: participante CL-D	191
7.3.1.    Discurso sobre la práctica musical	191
7.3.1.1. <i>Condiciones</i>	192
7.3.1.2. <i>Resultados</i>	195
7.3.1.3. <i>Procesos psicológicos</i>	198
7.3.2.    La práctica musical: descriptores y características	206
7.3.2.1. <i>Representaciones externas</i>	207
7.3.2.2. <i>Procesos cognitivos y regulación</i>	210
7.3.2.3. <i>Procesos oréticos y regulación</i>	211
7.4.    Subestudio 4: participante CL-C	215
7.4.1.    Discurso sobre la práctica musical	215
7.4.1.1. <i>Condiciones</i>	216
7.4.1.2. <i>Resultados</i>	220
7.4.1.3. <i>Procesos psicológicos</i>	226
7.4.2.    La práctica musical: descriptores y características	234
7.4.2.1. <i>Representaciones externas</i>	234
7.4.2.2. <i>Procesos cognitivos y regulación</i>	240
7.4.2.3. <i>Procesos oréticos y regulación</i>	243

7.5.	Subestudio 5: participante FL-D	246
7.5.1.	Discurso sobre la práctica musical	246
7.5.1.1.	<i>Condiciones</i>	247
7.5.1.2.	<i>Resultados</i>	248
7.5.1.3.	<i>Procesos psicológicos</i>	251
7.5.2.	La práctica musical: descriptores y características	255
7.5.2.1.	<i>Representaciones externas</i>	256
7.5.2.2.	<i>Incongruencia entre el discurso sobre la práctica y la práctica</i>	260
7.5.2.3.	<i>Improvisación adaptada al material reproductivo</i>	262
7.6.	Subestudio 6: participante FL-C	266
7.6.1.	Discurso sobre la práctica musical	266
7.6.1.1.	<i>Condiciones</i>	267
7.6.1.2.	<i>Resultados</i>	270
7.6.1.3.	<i>Procesos psicológicos</i>	276
7.6.2.	La práctica musical: descriptores y características	282
7.6.2.1.	<i>Representaciones externas: comunicación gestual</i>	282
7.6.2.2.	<i>Procesos cognitivos y regulación</i>	285
7.6.2.3.	<i>Procesos oréticos y regulación</i>	289
7.7.	Conclusiones desde las culturas	292
7.7.1.	El discurso	292
7.7.1.1.	<i>El número de palabras utilizadas</i>	292
7.7.1.2.	<i>El discurso verbal, el discurso gestual y el discurso musical</i>	293
7.7.1.3.	<i>El contenido verbal de las entrevistas</i>	294
7.7.2.	La práctica	299
7.7.2.1.	<i>La postura corporal del aprendiz al practicar</i>	299
7.7.2.2.	<i>Postura corporal con el docente y la comunicación gestual</i>	301
7.7.2.3.	<i>Los eventos relevantes durante la práctica</i>	301
7.7.3.	Coherencia entre discurso y práctica	305
7.8.	Conclusiones desde las concepciones	306
7.8.1.	Las condiciones	306
7.8.1.1.	<i>El discurso</i>	306
7.8.1.2.	<i>La práctica</i>	308
7.8.2.	Los resultados	309
7.8.2.1.	<i>El discurso</i>	309
7.8.2.2.	<i>La práctica</i>	311
7.8.3.	Los procesos	312
7.8.3.1.	<i>El discurso</i>	312
7.8.3.2.	<i>La práctica</i>	314
7.8.4.	Coherencia entre discurso y práctica	316

### **TERCERA PARTE. CONCLUSIONES GENERALES** 319

#### **CAPÍTULO VIII. Conclusiones generales** 321

8.1.	Estudio empírico 1	322
8.1.1.	Conclusiones del subestudio 1: culturas de aprendizaje musical y construcción de concepciones de enseñanza-aprendizaje	322
8.1.1.1.	<i>Perfiles de las tres culturas a partir de la prueba <math>X^2</math></i>	322
8.1.1.2.	<i>Perfiles de las culturas en distintas dimensiones</i>	324
8.1.2.	Conclusiones del subestudio 2: la conformación de un léxico específico a partir de las culturas de aprendizaje musical	325
8.1.2.1.	<i>Diferencias estadísticas en el léxico de las tres culturas</i>	325
8.1.2.2.	<i>Diferencias estadísticas en el léxico según las dimensiones educativas</i>	326
8.1.3.	Conclusiones generales	329
8.1.3.1.	<i>La peculiaridad de la cultura del flamenco</i>	329

8.1.3.2.	<i>Inconsistencias entre la elección de respuesta y las respuestas abiertas</i>	330
8.1.4.	Conclusión del primer estudio empírico	330
8.2.	Estudio empírico 2	331
8.2.1.	Desde las culturas	331
8.2.1.1.	<i>El discurso sobre la práctica</i>	331
8.2.1.2.	<i>El contenido verbal de las entrevistas</i>	332
8.2.1.3.	<i>La práctica</i>	336
8.2.2.	Desde las concepciones	341
8.2.2.1.	<i>El discurso sobre la práctica</i>	341
8.2.2.2.	<i>La práctica</i>	346
8.2.3.	Conclusión del segundo estudio empírico	348
8.3.	Conclusiones finales	349
8.4.	Futuras líneas de investigación	352
<b>CAPÍTULO IX. General Conclusions</b>		355
9.1.	Empirical Study 1	356
9.1.1.	Conclusions for the sub-study 1: Music Learning Cultures and Construction of Teaching-Learning Conceptions	356
9.1.1.1.	<i>Profiles of the Three Cultures from the X<sup>2</sup> Test</i>	356
9.1.1.2.	<i>Profiles of the Three Cultures from Different Dimensions</i>	358
9.1.2.	Conclusions for the Sub-study 2: Musical Learning Cultures Shapes Specific Lexicon	359
9.1.2.1.	<i>Statistical Differences in Lexicón Among the Three Cultures</i>	359
9.1.2.2.	<i>Statistical Differences in Lexicon According to Dimensions</i>	360
9.1.3.	General Conclusions	363
9.1.3.1.	<i>The Flamenco Culture as Peculiar</i>	363
9.1.3.2.	<i>Inconsistencies Between the Choice of the Answer and the Open-Ended Answers</i>	364
9.1.4.	General Conclusions for the First Empirical Study	364
9.2.	Empirical Study 2	365
9.2.1.	According to Culture	365
9.2.1.1.	<i>Discourse about Practice</i>	365
9.2.1.2.	<i>Verbal Content in the Interviews</i>	366
9.2.1.3.	<i>Practice</i>	370
9.2.2.	According to Conceptions	375
9.2.2.1.	<i>Discourse about Practice</i>	375
9.2.2.2.	<i>Practice</i>	379
9.2.3.	General Conclusions for the Second Empirical Study	381
9.3.	Final Conclusions	383
9.4.	Future Lines of Research	385
<b>REFERENCIAS</b>		389
<b>ANEXOS</b>		403
Anexo 1	Cuestionarios de Dilemas	405
Anexo 2	Formularios de entrevista	423
Anexo 3	Rejilla de observación de la práctica instrumental	427
Anexo 4	Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje para instrumentistas de guitarra avanzados	431
Anexo 5	Lista de vídeos mencionados en el presente trabajo	455



**PRIMERA PARTE**

**ANTECEDENTES TEÓRICOS**





## CAPÍTULO I. Las culturas de aprendizaje y enseñanza

En el primer capítulo revisamos los trabajos que desde la arqueología cognitiva defienden los cambios que se han ido desarrollando en la mente humana a lo largo de la evolución y la interacción con los mediadores culturales. Esto nos lleva a introducir las herramientas simbólicas y los signos como instrumentos mediadores en la construcción cultural y a describir cómo ello pudiera repercutir en las formas de aprendizaje y, en concreto, de la música. Introducimos unos matices en las categorías que definen el tipo de música desde el folk, la clásica y la popular para poder profundizar y diferenciar los diferentes contextos educativos musicales, formales, no formales e informales. Los tipos de música y los diferentes contextos educativos no están necesariamente asimilados. A continuación presentamos unos argumentos y la revisión de trabajos que justifican el hecho de investigar en contextos informales para ver similitudes y diferencias con los formales. Finalmente presentamos una síntesis del origen de las tres culturas musicales que son objeto de estudio en esta tesis doctoral, la clásica, el flamenco y el jazz..

### 1.1. Coevolución de la mente y la cultura

Creemos realmente saber lo que es *música*, incluso aunque muchos etnomusicólogos nos hayan demostrado que en muchas culturas no existen palabras que correspondan con lo que nosotros conocemos como música (Messenger, 1958). En función de ello, parece necesario comenzar cuestionándonos este término vago como denominador común de muy diferentes tipos de prácticas. No se puede generalizar que todas las formas musicales humanas contengan un núcleo de propiedades comunes invariantes desde el origen de la música (Molino, 2000). Podemos entonces afirmar que no hay una esencia musical, sino distintas capacidades que un día convergieron hacia lo que hoy llamamos música. Esto mismo podría servir para referirnos al resto de las artes hermanas, no solo la poesía y la pintura, también toda la familia de artes escénicas e incluso el lenguaje.

Desde la investigación etnomusicológica la pregunta de cuán músico es el ser humano tiene una trayectoria de casi medio siglo. Blacking (1976, 2006) afirma que son preguntas obligadas sobre el pasado y el presente de la humanidad, si es que queremos hacer algo más que avanzar ciegamente a tropezones hacia el futuro. En palabras del autor “hay tanta música en el mundo que es razonable suponer que la música, como el lenguaje y posiblemente la religión, es un rasgo específico de nuestra especie”.

Se ha defendido la idea de que la música se originó en la evolución humana por un proceso de adaptación selectiva a las presiones del ambiente. Sin embargo, Livingston y Thompson (2009) presentan una visión alternativa en la cual la música se originó a partir de un proceso adaptativo más general conocido como la Teoría de la Mente (ToM). La ToM permitiría al individuo reconocer los estados mentales y emocionales de sus congéneres y resultaría fundamental en la transmisión cultural del conocimiento. Una forma específica de ToM, el Compromiso Afectivo o *Affective Engagement*, pudo proveer el fundamento para la emergencia de la música. Respaldo por el sistema de neuronas, espejo de imitación y empatía, la música, como fenómeno multimodal, genera una experiencia emocional (Livingston y Thompson, 2009).

Desde la psicología utilizamos la idea de metarrepresentación como un marco adecuado para analizar los diversos aspectos implicados en la evolución de lo mental en el ser humano y para remontarnos al origen de lo que pudo dar lugar a la música y al lenguaje. Haciendo alusión a la metáfora de Mithen (1996) la evolución de la mente iría desde la capilla prerrománica hasta la compleja catedral gótica con numerosas capillas laterales interconectadas entre sí y a través de la enorme nave central de las metarrepresentaciones. Veríamos que en la misma nave o módulo del lenguaje podríamos incluir lo que aquí nos ocupa, que es la música. Mithen (2007) explica cómo la expresión y comunicación de nuestros ancestros se basaba en vocalizaciones y gestos, emisiones de tipo holístico, que serían en parte concordantes con los de la música y la danza.

Corballis (2002) ya apuntaba sobre los orígenes gestuales del lenguaje. Este sistema comunicativo evolucionó a lo largo del linaje homínido debido a sus ventajas adaptativas relacionadas con el ejercicio de influencia social, la atracción sexual, la representación natural y el vínculo materno-filial (Lorenzo, 2007). Es a partir del Homo Sapiens moderno, cerca de 200.000 años atrás, que se pudo diversificar el sistema de expresión ancestral en dos sistemas diferentes, la música y el lenguaje (Mithen, 2007). Aunque éste es un descubrimiento muy interesante, parece que los aspectos culturales de la Humanidad aparecieron apenas hace unos 50.000 años, lo que implica que el Homo Sapiens se pasó al menos 150.000 años sin dar muestras de un comportamiento culturalmente evolucionado (pesca, instrumentos musicales, agujas, herramientas en general, excepto cuchillos de piedra...). Es decir, pasó mucho tiempo entre la aparición del esqueleto moderno y el “comportamiento moderno”, que incluye el pensamiento abstracto y el simbolismo, y del cual se cree que han carecido casi todos los demás homínidos (McDougall, Brown, & Fleagle, 2005).

Siguiendo a Donald (1991, 1993) y su teoría de la coevolución de la mente con la cultura, vemos que los primeros homínidos se caracterizaban por disponer de una mente episódica especializada en detectar y representar covariaciones entre sucesos y acciones en el ambiente. Se trata de representaciones muy dependientes del entorno, situadas en el aquí y ahora, y como tal son muy difíciles de flexibilizar ante demandas ambientales nuevas. En un segundo nivel, aunque el primer paso hacia la descontextualización, lo daría un nuevo tipo de representaciones,

culturalmente generadas, que conformarían la mente mimética, en el que las acciones corporales se convierten en sistema de representación, mediante mensajes rígidos y estereotipados, pero un sistema más flexible y adaptado a los cambios ambientales. Las representaciones ya no solo están encarnadas en el cuerpo, sino a través de él (Pozo, 2003).

Las acciones miméticas ya no están dirigidas solo al objeto presente (que puede quedar suspendido) sino a un objeto o acción ausente (que se emula, se reproduce o incluso se refiere). Si tenemos en cuenta al mismo tiempo las conexiones entre música, lenguaje y formas de expresión relacionadas tanto como la importancia del ritmo y las conductas imitativas, se puede llegar a plantear la hipótesis de que el salto más grande en el proceso de hominización fue la creación precisamente de esta cultura mimética. Según reconstruye Molino (2000), sería el momento en que un grupo de homínidos interpretaría actividades de imitación colectiva, sin lenguaje, acompañados de vocalizaciones (o con protolenguaje) y organizados por el ritmo. Estas serían las primeras formas de representación de escenas, esto es, de narraciones, que llevarán al rito y al mito. Aquí podríamos situar el origen que Mithen (2007) defiende como la separación entre el sistema de comunicación especializado en expresar emoción (música) y el especializado en transmitir información (lenguaje), que da pie a la siguiente etapa.

En un tercer momento de la evolución cultural nos encontramos entonces con un nuevo y decisivo sistema de comunicación y representación que será el lenguaje simbólico y que dará pie a lo que Donald llama mente simbólica o mítica. Como indica Tomasello (1999), “los seres humanos modernos desarrollaron el lenguaje como respuesta a la presión para mejorar su aparato conceptual”. La adaptación fonológica hace unos 60.000-100.000 años, con el descenso del tracto vocal en la laringe, hizo posible la comunicación oral fluida. Pero fue el lenguaje simbólico, en torno a unos 60.000-40.000 años atrás, el que provocó una explosión cultural que proporcionó el acceso a la explicitación en forma de representaciones simbólicas, manifestaciones artísticas, etc. Pudo deberse a la necesidad de contar historias en grupos o colectividades de intelectos conscientes vinculados por la narración. El lenguaje permitió el acceso a las representaciones simbólicas, plenamente explícitas con toda la potencialidad de suspender el mundo presente e imaginar otros mundos posibles. Fue el momento de las canciones narrativas en los ritos sociales, que es una transmisión oral pero coordinada.

Pero siguen estando atrapadas en el presente en la medida en que no dejan huellas permanentes, más allá del momento en que se producen. Así, la cultura oral, en cuanto conocimiento acumulado, es algo que hay que conservar, que reproducir, no algo que pueda ser representado o descrito en cada generación (Olson, 1994). El siguiente paso que se puede imaginar es la necesidad de los seres humanos de disponer de sistemas externos de representación. O lo que entendemos por sistemas de escritura y notación, que no tienen más de 5000 años desde que se empezaron a generar en Sumeria la primeras grabaciones de escritura cuneiforme en las tablillas de cera. Con esto las representaciones se externalizan completamente y

se convierten en objetos externos de representación, lo que Donald vendría a llamar “tecnologías simbólicas” de la mente teórica, que harán posibles nuevas formas de conocer unidas inseparablemente a esas tecnologías que se desarrollarán en una nueva sociedad del conocimiento. La notación musical fue surgiendo en paralelo a la del lenguaje verbal, ligeramente a la zaga, dando pie a las capacidades descritas, pero también a la disociación del cuerpo con la música y a la aparición de los tipos de práctica.

Podemos imaginar entonces que diferentes culturas pueden dar lugar a la construcción de mentes diferentes a través de sistemas de representación explícita también diferentes, y esta idea será el núcleo de interés de este proyecto, describir y contrastar distintas formas de aprendizaje musical que creemos culturalmente diferenciadas (clásica, jazz y flamenco) en el acceso y uso de las representaciones externas. Para ello, tras esta presentación filogenética del desarrollo humano, también queremos dedicarle un espacio a la visión más ontogenética desde la teoría de Vygotski.

## **1.2. Mediadores culturales y desarrollo cognitivo**

Para analizar las formas de adquisición de la música y la cultura también necesitamos adoptar un marco teórico amplio que nos permita tener una visión donde poder explicar y analizar el proceso de desarrollo musical desde sus inicios en un plano ontogenético, o más centrado en el individuo que en la especie. A la vez, necesitamos que nos proporcione las herramientas metodológicas necesarias para evaluar dicho proceso. Una aproximación teórica más general, desde la psicología, podemos encontrarla en el modelo socio-histórico, desarrollado a partir de la obra de L. S. Vygotski. Este modelo teórico propone unos principios generales que son aplicables en distintos ámbitos de la Psicología, especialmente en aspectos del desarrollo cognitivo e incluso la motivación. Vygotski trató de desarrollar una Psicología que permitiera estudiar y conocer al ser humano tomando en consideración los aspectos sociales, culturales e históricos que rodean al individuo como centrales en su desarrollo, fundamentalmente su desarrollo cognitivo.

Para lograr este objetivo Vygotski propuso el estudio del desarrollo desde un punto de vista evolutivo. Dicho desarrollo debía ser analizado tanto desde la historia de las especies, como desde la historia de la cultura y del individuo. En este proceso evolutivo tendría un papel muy relevante la idea de la transformación de la naturaleza mediante el uso de herramientas. Esta idea que el autor bielorruso recoge de Engels (ver Montero, 1989), defiende que estas herramientas, y los signos entendidos como herramientas psicológicas, constituyen instrumentos mediadores en el desarrollo para la internalización de las funciones mentales transmitidas por la sociedad y la cultura. Esta perspectiva teórica se puede sintetizar en tres temas fundamentales (Wertsch, 1993) presentes en toda la obra del autor. Los temas que representan la base de la aproximación socio-histórica son: el origen social de las funciones mentales superiores, la mediación instrumental y la aplicación de un método o análisis genético al estudio de los procesos psicológicos. Resumimos estas ideas al hilo argumental.

Respecto al origen social de las funciones mentales superiores, Vygotski estableció que lo que permite al individuo desarrollar sus procesos psicológicos superiores es su naturaleza social. El proceso de formación de los procesos psicológicos implica que, en una primera fase, las funciones mentales se desarrollan de forma externa, en la interacción con otros individuos, es decir, en la actividad conjunta. En una segunda fase, estas funciones mentales se van internalizando, ya que el aprendiz se apropia progresivamente de esas funciones que aparecen en su interacción con los demás, interiorizándolas (Vygotski, 1931/2000). Así, formuló el principio general del desarrollo cultural, según el cual

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (p.150).

En esta fase de internalización de los procesos psicológicos por parte del individuo, éstos pueden sufrir transformaciones, de manera que no son una mera copia de los ocurridos interpsicológicamente. La internalización se produce a lo largo de un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo a través de la zona de desarrollo próximo. Este concepto hace referencia a “la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse como una actividad independiente” (Vygotski, 1984, p.110). Esta transición de los procesos en el plano interpsicológico al intrapsicológico se lleva a cabo mediante la utilización de instrumentos mediadores: herramientas y signos, entre los que ocupa un lugar determinante el lenguaje.

### **1.3. Mediación instrumental**

La mediación instrumental, es decir, el uso que hace el Homo Sapiens moderno de herramientas y técnicas artificiales, es lo que le ha permitido una adaptación radicalmente distinta al medio, sin que ello suponga modificaciones de índole biológica. Vygotski distinguió dos clases de instrumentos mediadores: las herramientas –o herramientas técnicas– y los signos –también llamados herramientas psicológicas– (Vygotski y Luria, 1930/1993). Sin embargo, el autor bielorruso se centró principalmente en los signos por considerar que son los que establecen la distinción entre las funciones mentales elementales, presentes también en los primates, y las superiores (Wertsch, 1993).

No obstante, ambos tipos de herramientas podrían formar parte como subcategorías de una categoría más general que es la actividad mediada (Vygotski, 1931/2000), ya que los dos tipos de instrumentos, técnicos y psicológicos, cumplen una función mediadora de la actividad. Pero podemos diferenciar que la herramienta técnica se orienta hacia un uso externo y tiene como objetivo provocar cambios en el objeto de su actividad; mientras que la herramienta psicológica o signo, está orientada hacia la mediación interna de los procesos psicológicos y es utilizada por el ser humano para influir psicológicamente en su conducta (Vygotski, 1931/2000). Así, la

herramienta es un medio para la actividad exterior, mientras que el signo lo es para la actividad interior y por tanto la formación de los procesos psicológicos superiores.

El lenguaje es el sistema de signos que ocupa el centro de la investigación en la aproximación socio-histórica vigotskiana. Como ocurre con otros conocimientos, habilidades e instrumentos culturales que rodean al individuo, el lenguaje posee un origen social y necesita el proceso de internalización para ser incorporado por los miembros de la sociedad. Fue considerado el principal elemento mediador de la actividad humana. En el proceso de internalización del lenguaje aparece un nuevo fenómeno, conocido como habla privada o egocéntrica, que es el proceso por el que el lenguaje pasa de un plano intersicológico a uno intrapsicológico. Este fenómeno demostraba el proceso de internalización de las funciones mentales superiores, que no solo es adoptado por el niño para la comunicación social, sino también como habla privada para el desarrollo del pensamiento. El habla privada la desarrollaremos al final del siguiente capítulo para sentar las bases de la metodología utilizada en el segundo estudio empírico.

Concretando en el ámbito musical, unas preguntas a establecer serían: si el lenguaje musical podría tener semejanzas con los signos del lenguaje verbal en el sentido vygotskiano; y si el instrumento musical podría cumplir la misma función de mediador, y por tanto formar parte del concepto de actividad mediada, tal y como Vygotski definía otros tipos de instrumentos técnicos. La notación musical podría tener un paralelismo con los signos escritos del lenguaje verbal, aunque especificaremos las similitudes y diferencias en el siguiente capítulo, al explicar los sistemas de representación externa.

Finalmente, el método sociogenético de estudio de las funciones mentales hace referencia al desarrollo cultural del ser humano, es decir, el proceso de desarrollo en el uso de herramientas y signos y la interacción del individuo con el medio. A su vez, también contempla cómo estos individuos transforman la cultura, más allá de, y sin producir importantes modificaciones en la estructura biológica del ser humano, que describimos en el apartado anterior. De este modo, el análisis sociogenético considera que, para comprender el desarrollo de las funciones mentales, es necesario entender el contexto socio-histórico y cultural en el que crece el individuo, así como la influencia que las relaciones sociales ejercen en dicho desarrollo. El desarrollo ontogenético reflejaría en el individuo, según Vygotski, el producto del desarrollo filogenético y sociogenético. En la ontogénesis ambas líneas de desarrollo se encuentran interrelacionadas, superpuestas en un único proceso.

#### **1.4. Cultura y aprendizaje musical**

Comenzaremos por definir el término "cultura" antropológicamente como "un sistema de representaciones públicas dotadas de significados públicos", según palabras de Sperber (2005, p. 78). Son representaciones públicas (en el sentido de compartidas) porque solo están conectadas a lo que representan por el significado que les atribuyen aquellos que las producen o utilizan. Por

"representaciones culturales", el autor se refiere a aquellas que son muy comunes en un grupo humano. Por tanto, para analizar las representaciones culturales es necesario explicar por qué algunas de ellas son compartidas por muchas personas. Esta es la idea en que se basa la epidemiología del autor de las representaciones culturales, es decir, cómo las representaciones son compartidas de manera más o menos generalizada, sin un límite claro entre las representaciones culturales e individuales. Nos interesa adentrarnos en diferentes formas culturales y sus formas de transmisión –educativas– a los miembros que se incorporan a la sociedad.

La mayoría de la investigación en educación musical se centra en la observación de los procesos de enseñanza en lugares institucionales, o lo que llamaremos culturas académicas. Éstos están basados en la premisa de que el aprendizaje de la música es el resultado de estar expuesto a la enseñanza musical metódica, formalmente secuenciada. Las herramientas de mediación o representaciones externas, que ya han sido analizadas, se basan también en la notación, generalmente clásica (Bautista, 2009; Casas, 2005; Casas y Pozo, 2008; Gruson, 1988; Hallam, 2007; Hultberg, 2002; McPherson, 2005; Torrado, Casas y Pozo, 2005; Woody, 1999).

Durante los últimos quince años ha habido un creciente interés en la consideración de los contextos no formales e informales dentro de los contextos institucionales, para ver su aplicación a la enseñanza (Dunbar-Hall y Wemyss, 2000; Robinson, 2010; Wang y Humphreys, 2009), así como diversas formas de aprendizaje informal de la música fuera de los entornos institucionales (Folkestad, 1998; Green, 2001/02, 2008; Shah, 2006). Esto es parte del cambio en el enfoque de la enseñanza al aprendizaje, y por tanto del profesor al alumno. El cambio de enfoque en la investigación no quiere decir que se produzca también dentro de los propios contextos formales, comúnmente asociados a la escritura y en los contextos orales. Así, nuestro propósito es adentrarnos en ellos para observar semejanzas y diferencias al respecto.

Debemos ser cuidadosos al comprender la situación entre los contextos como una oposición entre oralidad y escritura. Lilliestam (1996) afirma que en lugar de verla como una oposición o dicotomía, debe ser vista como un continuo donde las diferentes culturas tienen diferentes grados (y tipos) de alfabetización. Hoy en día es más pertinente hablar de estrategias orales y alfabetizadas para diferentes tipos de objetivos y que funcionan más o menos bien para diferentes propósitos.

Tomando la idea de Folkestad (2004) acerca de que “la creación musical tiene lugar en un proceso de interacción entre la experiencia musical de los participantes, sus prácticas culturales, las herramientas, los instrumentos y las instrucciones, que en conjunto forman las competencias en la situación creativa” (pp.87-88), no podemos establecer asociaciones que simplifiquen los contextos formales e informales, según las herramientas que utilizan. No obstante, en esta afirmación tan vygotskiana podemos ver que tales herramientas, instrumentos e instrucciones tienden a organizarse de forma diferente en función de si se expresan por medio de partituras o de

otros tipos de representaciones (p. ej., gestos). De esta manera, con cada modo se tienden a desarrollar y favorecer distintas experiencias y competencias.

Es bien sabido que los músicos de la tradición clásica priorizan la notación en comparación con los músicos no-clásicos. Por otra parte, la idea de la práctica regular y constante es crucial para intérpretes de música clásica, pero no tiene una alta prioridad en los músicos no-clásicos, que pueden practicar de manera mucho más esporádica e intensiva, y utilizar grabaciones, mp3, mp4, etc., como herramientas cotidianas (Green, 2001/02, 2008). A continuación vemos necesario, primero, profundizar en matices a la hora de definir los tipos de música que son objeto de estudio en esta tesis para diferenciarlos de otros, y posteriormente desarrollar la idea del continuo entre los polos formal e informal en la educación musical, ampliando los detalles de las descripciones.

### **1.5. Matices en las definiciones del tipo de música**

Desde los años 80 está abierto el debate sobre la definición de música "popular" y la diferenciación entre "música culta" y "popular" (Middleton, 1981). Como se explicó anteriormente, sería una simplificación excesiva asociar directamente la música culta o clásica con el aprendizaje formal, y el folk y la música popular con el aprendizaje informal y no formal. Música culta es lo que definimos hoy en día como la música desde la perspectiva clásica de Europa Occidental, que incluye varios tipos como el Barroco, el Romanticismo, el Clasicismo y la música del siglo XX (Elliott, 1989). Se ha etiquetado como música *seria* y en los países de habla hispana etiquetado también como música *culta* o *clásica*. Esto implica que la otra música que no es etiquetada como tal no es clasificada como seria o culta: el *folk* por un lado, pero aún más la música *popular*. "Al igual que los adictos a la música culta habían considerado la música popular con desagrado o disgusto, también los artistas de la música folk y académicos frecuentemente han visto la música popular con desdén. Hay música popular "buena" y "pura" que es la auténtica música de la gente, y que se podría llamar "folk" o música "tradicional", y hay música "mezclada", "contaminada" del pueblo, que ha sido definida en términos despectivos como "popular", "comercial" o incluso "urbana" (Blacking, 1978, pp.7-9).

Siguiendo a Tagg (1982), la música popular, a diferencia de la música clásica, es concebida para su distribución masiva (en la definición positivista de Middleton, 1990) a amplios y a menudo socio-culturalmente heterogéneos grupos de oyentes (en la definición del esencialismo sociológico de Middleton, 1990). Esto varía dependiendo de si las personas son consideradas como sujetos históricos, activos y progresivos o como víctimas manipuladas. Pero que la música se almacene y se distribuya en formatos no escritos solo es posible en una economía industrial donde se convierte en una mercancía de la sociedad capitalista. Así, queda sujeta a las leyes del "libre" mercado, según las cuales idealmente se debe vender tanto como sea posible de tan poco como sea posible para tantos como sea posible. El argumento es que la



música popular no puede ser analizada utilizando solo las herramientas tradicionales de la musicología, porque no está concebida ni diseñada para ser almacenada o distribuida por la notación. Hay un gran número de parámetros importantes de la expresión musical que son difíciles o imposibles de codificar en la notación tradicional.

Una de las grandes dificultades es la descripción de los aspectos emotivos, que en la música culta o bien ocurren esporádicamente o se evitan por completo. Y sobre todo aspectos "inmediatos" como el sonido, timbre, el tratamiento electroacústico, ornamentación, etc.), que son relativamente poco importantes, o ignorados en el análisis de la música culta, pero muy importantes en la música popular. Una comparación de estos aspectos entre la ., clásica y popular podemos verla en la Tabla 1.1.

**Tabla 1.1.** Música Folk, Clásica y Popular, un triángulo axiomático. Traducido de Tagg (1982)

Característica		Música folk	Música clásica	Música popular
Producida y transmitida por	principalmente profesionales		x	x
	principalmente amateurs	x		
Distribución masiva	habitual			x
	inusual	x	x	
Modo principal de almacenamiento y distribución	transmisión oral	x		
	notación musical		x	
	grabación sonora			x
Tipo de sociedad en la que el tipo de música ocurre mayoritariamente	nómada o agraria	x		
	agraria o industrial		x	
	industrial			x
Teoría escrita y estéticas	inusual	x		x
	común	x	x	
Compositor / autor	anónimo	x		
	no anónimo		x	x

La música tradicional o folk se caracteriza desde este punto de vista por ser producida y transmitida, dentro de la tradición oral, por aficionados o amateurs a los más pequeños y al público local. Es característica, sobre todo, de las sociedades nómadas o agrarias y los compositores o autores no son conocidos.

### 1.6. Los contextos en la educación musical: de los formales a los informales

Podemos afirmar que los contextos en los que cada cultura se desarrolla no son formales o informales debido a las herramientas que utilizan, sino que lo son por el conjunto de prácticas culturales. Del mismo modo, sería un prejuicio decir que el aprendizaje formal de la música es sinónimo de la música clásica occidental con partitura y que el aprendizaje informal se limita a la música popular transmitida por el oído (Folkestad, 2006). Lo que se aprende y cómo los elementos están interconectados no está determinado por el tipo de música en sí. Más bien es el enfoque de aprendizaje de la música, que utiliza ciertas herramientas (representaciones, procesos,

contenidos y condiciones) como mediadores de las personas que se desarrollan dentro de un contexto dado. Estos enfoques son lo que llamamos *culturas de aprendizaje*. La Tabla 1.2 muestra las diferencias entre los polos formales e informales, a raíz de Folkestad (2006) y Trilla (1997).

**Tabla 1.2.** Diferencias entre los polos formal e informal de los contextos de educación musical, siguiendo a Folkestad (2006) y Trilla (1997)

	FORMAL	INFORMAL
<b>Planificación</b>	Actividad secuenciada a priori.	Actividad no secuenciada a priori.
<b>Objetivo</b>	La actividad se focaliza en cómo aprender a trabajar/tocar/componer.	La actividad se focaliza en las maneras de trabajar/tocar/componer.
<b>Participantes</b>	Gestionado por el docente. Generalmente una persona lidera la actividad (no necesariamente el profesor en el sentido formal, pero alguien dirige y organiza la actividad de aprendizaje, p. ej. un músico del grupo). Esta posición no tiene por qué ser estática, aunque usualmente lo es.	El proceso parte de la interacción de los participantes en la actividad.
<b>Motivación</b>	A veces puede haber conflicto y diferencias entre las motivaciones del docente y los aprendices.	Se describe como un aprendizaje voluntario y autorregulado.
<b>Lugar</b>	En instituciones.	Fuera de instituciones.
<b>Estilo de aprendizaje</b> (naturaleza y cualidad del proceso)	Aprender a tocar desde la partitura.	Aprender a tocar de oído.
<b>Liderazgo de la actividad</b> (quién toma las decisiones)	Enseñanza didáctica.	Aprendizaje abierto y autorregulado.
<b>Intencionalidad</b>	Alta	Baja

Entre estos dos polos se puede encontrar una amplia gama de grises, pero es posible definir los extremos y el punto medio de la siguiente manera. Por una parte, músicos que vienen de una cultura académica que ha dominado la educación en torno a los conservatorios y estructuras regidas por la evaluación y acreditación, y estructuras distribuidas en cursos. En el punto medio hay un ámbito de la educación, que poco a poco se está incluyendo en la educación formal, pero todavía en muchos lugares se encuentra en escuelas privadas. Un ejemplo son las estructuras educativas distribuidas en los cursos y grados, pero con acreditación paralela a la educación formal, por lo que se lo denominamos entorno *no formal*. Y, por último, tenemos un ámbito musical educativo, que se define por no graduar en cursos, grados o no certificar oficialmente. En este caso la educación musical abarca un sistema social complejo, desde la familia cercana y lejana al alumno, con los profesores como referencia. Esta triple distinción se ve legitimada para describir los diferentes tipos de objetivos, no solo los musicales. Y a su vez establecen diferentes tipos de prioridades hacia la música, los parámetros musicales buscados y

valorados, y por lo tanto generan diferente impacto en el tipo de prácticas que las diferentes culturas enfatizan (Trilla, 1997).

### **1.7. ¿Por qué comparar el aprendizaje formal e informal en música?**

Green (2001/02) ha descrito una variedad de prácticas, actitudes y valores en el aprendizaje informal de la música, más centrados en la guitarra de rock y la música popular de la tradición anglo-americana. En sus investigaciones establece que las principales diferencias del aprendizaje informal en comparación con el aprendizaje formal se basan en los siguientes pilares: el papel de la enculturación en el aprendizaje informal a través de la práctica de la escucha con atención y la copia (aprendizaje reproductivo). No solo radica en la disponibilidad de música grabada, sino que se combina con una observación muy cercana que siempre ha formado parte de los paradigmas en el folk y la música tradicional. Esto implica que la práctica y la técnica se adquieren por "ósmosis" en el aprendizaje instrumental. En el ámbito informal también hay un énfasis en el desarrollo del "oído", lo que implica hacer ajustes en la corteza auditiva entre la percepción y el desarrollo de las capacidades de producción, tanto instrumentales como vocales.

En cuanto al tipo de instrucción educativa en el ámbito formal, la audición suele estar muy centrada en parámetros moleculares que son tratados como independientes unos de otros, sobre todo el parámetro de la altura o frecuencia del sonido, considerada como de relevancia superior. El desarrollo del gusto y la identificación con la música y los músicos de este estilo es muy frecuente en el aprendizaje formal; de esta manera desarrollan formas de evaluación constante de la propia música y la de otros. A menudo, la música que se estudia en el contexto académico difiere de la música que los aprendices escuchan en su día a día. En cuanto a la amistad y el aprendizaje entre iguales, en los contextos clásicos occidentales, en ocasiones hay una carencia de hacer música en la comunidad. En la música popular, la familia es un ejemplo donde se fomentan buenas actividades en el hogar o en otros lugares donde la gente se encuentra casualmente y el hábito de hacer música se convierte en un proceso en el que cualquiera puede participar. Es en estos contextos en los que se promueven la escucha de música en vivo, la imitación y la observación. La música grabada ha sustituido a la música en vivo y esto ha aumentado la distancia entre músicos y oyentes.

Otros aspectos que Green describe en el aprendizaje informal de la música en oposición al formal es la idea de la experimentación frente al uso práctico de los conocimientos teóricos, y la idea de prueba o ensayo frente a la de progresión, de las que se deriva un enfoque diferente para el concepto de "error". Esto también implica una dinámica y probabilidad de mayor riesgo que en la sistematización del aprendizaje formal. Ahora bien, la autora añade que en los casos en que los músicos de contextos informales se convierten en maestros en contextos formales, no enseñan las mismas estrategias que han aprendido. Ellos asumen la enseñanza tradicional formalizada y enseñan a partir del uso de la notación, sin hacer énfasis en las prácticas de aprendizaje que ellos

usaron: la escucha y la copia. Sobre estas prácticas de enseñanza y aprendizaje, de escucha y copia de grabaciones por observación, pueden ser vistas como una réplica de los formatos tradicionales educativos que implican la obediencia a la autoridad del "maestro" (Campbell, 1995; Lilliestam, 1996), pero sin un "maestro" en vivo.

Los ámbitos formales se enfocan hacia la excelencia técnica y musical. Además, utilizan más habilidades analíticas, tal vez por el uso de la notación. En los ámbitos informales sin embargo se hace hincapié en la memorización y la improvisación. En cuanto al tipo de actividades que se priorizan en cada uno, en el formal se prioriza tomar clases y el trabajo en solitario, mientras en el informal se prefiere escuchar música de su propio estilo y hacer música solo por diversión. Ambos tipos son importantes para desarrollar la formación práctica de los músicos, tanto tomar lecciones como ensayar por diversión. Sin embargo, con respecto a la práctica, Green (2001/02) señala que la idea de la regularidad y la constancia es una idea crucial en el aprendizaje formal, pero no lo es tanto en el ámbito informal, que a veces también se considera realizar prácticas mucho más esporádicas e intensas. En la Tabla 1.3 presentamos una síntesis que refleja las principales ideas defendidas por Green.

**Tabla 1.3.** Síntesis de las diferencias principales entre el contexto formal y el contexto informal descritas por Green (2002)

	<b>Formal</b>	<b>Informal</b>
<b>Fuentes de aprendizaje</b>	Desde la partitura	Observación, copia, e imitación, como por "ósmosis"
<b>Música en el día a día</b>	La música que escuchan en su día a día difiere con la que tocan	La música que escuchan en su día a día coincide con la que tocan
<b>Objetivos</b>	Buscan la excelencia técnica y musical. Priorizan tomar clases y el trabajo en solitario	Prefieren hacer música solo por diversión y escuchar música de su propio estilo
<b>Música en colectividad</b>	Carencia de hacer música en comunidad, por amistad con iguales	Proceso espontáneo en la que cualquiera del grupo puede participar. Papel de la familia
<b>Audición</b>	Parámetros moleculares e independientes. Preponderancia de la altura tonal	Desarrollo del oído global. Todos los parámetros integrados. Escucha de música en vivo
<b>Evaluación</b>	Evaluación constante de la propia música y la de otros	Menos evaluación
<b>Tipo de práctica</b>	Uso práctico de los conocimientos teóricos	Experimentación
	Progresión. Concepto de "error" a evitar	Prueba, ensayo-error. Asumen más riesgos
	Enfatizan habilidades analíticas (relacionado con uso de la notación)	Enfatizan memorización e improvisación
	Sesiones con la idea de regularidad y constancia	Sesiones mucho más esporádicas e intensas

La investigación revisada en distintos contextos de aprendizaje musical nos lleva a buscar para este estudio tres culturas que coexisten en nuestro país y que muestran diferencias en los aspectos señalados. Por una parte, la cultura de música clásica, representativa del contexto formal.

Por otra parte las culturas de música de jazz y flamenco, como músicas populares, muestran distinto grado sucesivo de formalización que el clásico. Así, primero presentaremos la cultura de música clásica y la cultura de música flamenca, como los extremos del continuo formal-informal, y a continuación presentaremos la cultura de música de jazz que podría considerarse en un punto intermedio de formalización. Pasamos a describir los tres tipos de culturas en lo referente a los aspectos de la evolución de cada una, y relacionados con las formas de transmisión. De toda la información que podríamos facilitar, nos centraremos tanto en la incorporación de los aprendices a los formatos institucionales y sociales, como en las herramientas instrumentales de las que se pudieran servir y estableceremos así una contextualización cultural de los participantes.

### **1.8. Cultura de música clásica**

Es el nombre habitual de la música culta, académica, docta y otros. Su origen se remonta a la época medieval, aproximadamente el siglo XI, y se ha desarrollado hasta la actualidad. Aunque toma reminiscencias de la música de otras culturas, como Egipto, Mesopotamia y, sobre todo, la antigua Grecia, sus primeros pasos son en Europa. Las normas centrales de esta tradición fueron codificadas entre 1550 y 1900, que se conoce como el periodo más común. Como es sabido, algunos tipos de música clásica, como la música clásica india, no se ajustan a la descripción de *educación formal* que esta música representa, ya que pertenecen al grupo de música tradicional. Así, la música tradicional también incluiría otro tipo de música del estilo folk.

En la historia de la música y la musicología, la *clásica* hace referencia a la música del clasicismo o período clásico (1750-1820). No obstante, aquí tomaremos su sentido más amplio como música académica. La música europea se diferencia en gran medida de muchas otras formas musicales no europeas y populares por su sistema de notación, en uso desde aproximadamente el siglo XVI. La notación occidental pentagramada es utilizada por los compositores para indicar al intérprete la altura, la velocidad, el pulso, el ritmo y la ejecución de la pieza musical. Esto deja menos espacio para prácticas como la improvisación y la ornamentación *ad libitum*, que se oye con frecuencia en la música clásica no europea y la música popular (Middleton, 1981).

No obstante, el término música clásica no apareció hasta el siglo XIX, en un intento de "canonizar" el período desde Johann Sebastian Bach a Beethoven como una edad de oro. La primera referencia a la "música clásica" (Trumble, Siefring, y Bailey, 2007) es de aproximadamente 1836.

Respecto a la evolución de esta cultura habría que señalar, por una parte, lo referente a la evolución de la notación y, por otra, lo referente a su incorporación y creación del ámbito académico al cual representa.

En las grandes civilizaciones de la Antigüedad, pioneras de los sistemas notacionales del lenguaje verbal, aparecen las primeras representaciones externas relacionadas con la música, aunque éstas aún no podrían ser consideradas como sistemas notacionales en los términos en que

los definiremos. Para un desarrollo sobre la evolución desde las primeras representaciones pictóricas de la música, pasando por los neumas de la Edad Media y la tablatura hasta que se estableció de manera convencional junto con la evolución actual, remitimos a Casas y Pozo (2008). No obstante desarrollaremos este punto en el apartado de los sistemas externos de representación.

Entre los precursores de los conservatorios están la Schola Cantorum (coro papal), que puede ser la primera escuela de música de la historia. Surgió cuando el papa Gregorio el Grande (590-604) hizo oficial una asociación existente que databa del siglo IV (*schola* se refería originalmente más a un gremio que a una escuela). La escuela estaba formada por los monjes, los clérigos seculares y los niños. También la escuela de la Catedral de Wells, Inglaterra, fue fundada en el año 909 para educar a los coristas y continúa hoy para la formación del coro y enseñanza de instrumentistas. La Escuela de San Marcial, del siglo X al XII, fue una importante escuela de composición en la abadía de Saint Martial, en Limoges. Se considera importante precursora de la Escuela de Notre Dame (finales del siglo XII y principios del XIII), donde se enmarca el primer repertorio de música polifónica (Apel, 1969).

El término conservatorio procede del Renacimiento del siglo XVI en Italia, donde los orfanatos estaban unidos a los hospitales. Los huérfanos (*conservati*) recibían una educación musical y el término fue aplicado paulatinamente a las escuelas de música (Enciclopedia Británica). Los conservatorios han sido las primeras instituciones seculares orientadas a la formación práctica musical. En el siglo XVIII los conservatorios italianos ya estaban jugando un papel importante en la formación de artistas y compositores.

La *Accademia Nazionale di Santa Cecilia*, en Roma, es una de las instituciones musicales más antiguas del mundo. Fue fundada por la bula papal, expedida por Sixto V en 1585, que invocaba a dos santos prominentes en la historia de la música occidental: Gregorio Magno, de quien el canto gregoriano debe su nombre, y Santa Cecilia, patrona de la música. Su origen fue una "congregación" o "hermandad" y ha pasado de ser un foro para músicos y compositores locales a una academia de renombre internacional. Actualmente es conservatorio y tiene una renombrada orquesta sinfónica y coro.

Es en la ciudad de Nápoles donde el término "conservatorio" está estrictamente asociado a un lugar secular para la enseñanza y el aprendizaje especializado en la educación musical. En Nápoles había cuatro conservatorios ya activos en los siglos XVII y XVIII: *Conservatorio dei Poveri di Gesù Cristo*, fundado en 1599 y en el que ya en 1633 eran figuras oficiales el *Magister Musicae* y *Magister Lyrae*; el conservatorio de *Santa Maria di Loreto*, donde estudió el compositor Giovanni Battista Pergolesi; *La Pietà dei Turchini*, fundada en 1583; y *Sant'Onofrio un porta Capuana*, donde estudió el compositor Giovanni Paisiello. Además de estos cuatro había uno exclusivo de chicas, llamado *dell'Annunziata* (Della Corte y Gatti, 1956). Este conjunto conforma la llamada *Scuola Musicale Napoletana*, desarrollada gracias al trabajo de músicos y

educadores como Alessandro Scarlatti (1660-1725) y Francesco Durante (1684-1755), quien fue maestro de Pergolesi y de Paisiello.

A Nápoles le siguieron otras ciudades europeas como París (1795), Bolonia (1804), Milán (1807), Florencia y Praga (1811), Varsovia y Viena (1821), Londres (1822), La Haya (1826), Lieja (1827) y Madrid (1830). Durante la segunda mitad del siglo XIX el formato se extendió en América, Río de Janeiro (1847), Boston (1853), Baltimore y Chicago (1868), La Habana (1885) y Buenos Aires (1893). Ahora bien, en Latinoamérica, por ejemplo el *Sistema* de Venezuela, la tendencia ha sido más acorde con la tradición italiana, donde la enseñanza en los conservatorios era gratuita. Sin embargo, en los países anglosajones la tendencia es que el estudiante abone la matrícula, con escaso acceso a becas, por ejemplo la *Royal Academy of Music* o el *Royal College of Music*, en el Reino Unido.

En la Península Ibérica, Abu l-Hasan Ali ibn Nafí, conocido como Ziryab ("Mirlo") debido a su tez oscura y voz melódica, fue un poeta, gastrónomo, músico y cantante de posible origen kurdo, quien parece que fundó la primera escuela de música en Córdoba en el siglo IX (Greus, 2006).

Más adelante la enseñanza musical española estuvo ubicada en algunas instituciones como las escolanías de las catedrales y monasterios, las universidades y el Real Colegio de Niños Cantores, de la calle Leganitos de Madrid.

El Real Conservatorio Superior de Música de Madrid fue el primer centro de estas características del país, fundado por la Reina María Cristina en 1830 a semejanza de las instituciones de otros países europeos, especialmente Italia y Francia. La fundación del Conservatorio, por Real Decreto de 15 de junio de 1830 (publicado el 16 de septiembre de 1830), vino a paliar la exclusión de la música del ámbito de las Reales Academias de Bellas Artes creadas por Felipe V y Fernando VI en el siglo XVIII.

La cultura clásica, a la que aquí nos referiremos con esta etiqueta, se enmarca entonces dentro de lo que hemos definido como *educación formal*, heredera de la tradición expuesta. Se caracteriza por estar ubicada en espacios e instituciones diseñados para ello, como los conservatorios, donde sus docentes han sido seleccionados mediante concurso o pruebas específicas (oposiciones). Actualmente, las enseñanzas siguen un currículo estatal de Enseñanzas Artísticas y autonómico de la Comunidad Autónoma de Madrid (Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo y el Decreto 36/2011, de 2 de junio). El material que utilizan es el repertorio clásico (en todos sus estilos) con partituras tradicionales. Estos puntos le confieren un amplio margen de explicitación cultural. Por último, las actividades se organizan en clases semanales, de uno-uno y colectivas, además de audiciones principalmente individuales y exámenes, como el de fin de carrera, que conducen a la titulación oficial.

## 1.9. Cultura de música flamenca

La música flamenca, que en sus orígenes más profundos compartía algunas características comunes con la música folk, se define hoy en día como música urbana del siglo XX, al igual que otras músicas mediterráneas pertenecientes a la cultura popular (fado, canción napolitana, Rebetika, Rai, Ughniya, Arabeske...). Todas ellas nacieron entre finales del siglo XIX y principios del XX, a partir de raíces étnicas fuertemente características. Su desarrollo parece en gran medida influenciado por la demanda de nuevas formas de entretenimiento mediante la creación de nuevos espacios para la interpretación musical (escenario) y la invención de los medios de comunicación y reproducción de sonido (disco, radio, cine y televisión). En la música mediterránea prevalece la nostalgia y esto deriva, por una parte, de las revoluciones y cambios de la vida moderna y, por el otro, del malestar ante el progreso. Las canciones a menudo presentan una dialéctica de la marginación que puede corresponder a la degradación progresiva de los centros urbanos que en el pasado tuvieron un papel cultural, administrativo y económico importante. En el flamenco, las principales ciudades de formación del repertorio cantado son Cádiz, Sevilla y Jerez (Scarnecchia, 1998). Pero otra característica común importante del flamenco con el resto de músicas mediterráneas son cuestiones técnicas de uso, colocación, timbre y calidad de la voz (Fernández, 2012).

La primera referencia a la existencia de la “nueva música flamenca” data de 1853 y es mencionada por Sneeuw (1989). Es en el París de finales del siglo XIX donde se mostraba ya la presencia de las boleras españolas con coreografías de bailes agitanados y virtuosos guiados por la necesidad de crear algo nuevo para un público cada vez más exigente. Para explicar este fenómeno nos es útil utilizar el término “hibridación transcultural”. El término procede de la biología y aplicado como metáfora cognitiva en el marco de las ciencias sociales “interpreta los contactos culturales como la fuente de un sincretismo que se establece en un *tercer espacio* y genera un nuevo tipo de identidad y alteridad” (Steingress, 2004, p. 187). Fue aplicado al análisis del lenguaje y finalmente la etnomusicología lo utiliza para explicar la producción de “las músicas de fusión, desterritorializadas y postétnicas” (Pelinski, 2000, p.156).

Esta hibridación es uno de los elementos activos del cambio cultural y explica la aparición de nuevas formas culturales a partir del espíritu creativo y sintetizado de determinadas subculturas, cuyos productos “entran en la circulación internacional como *lingua franca*” (*ibid* p.157). Las características que la definen son: a) una fusión innovadora de diferentes elementos culturales en situaciones de interacción multicultural, b) una praxis sintetizadora, que crea un nuevo sentido y una nueva colectividad *subcultural* a partir de la transgresión cultural, y c) que se elabora sirviéndose de la experiencia de convivencia entre las culturas que le sirvieron de cantera. Por esto Steingress (2004) la considera determinante en la permanente redefinición cultural, es decir, de la permanente reconstrucción simbólica de la realidad.



El flamenco se concibe como producto de la hibridación transcultural, donde los elementos culturales cambiaron su significado o estructura semántica. Así, la cultura agraria tradicional se transformó en el actual folclore urbano, o la religiosidad popular se transformó en espectáculo y valor mercantil. Una dinámica similar que abarca la transformación de las músicas étnicas es la llamada *música mundial* (*world-music*). Fue la emergente industria musical del siglo XX la que sustituyó la estética tradicional-popular por una guiada por los valores económicos. Entonces, se acentúa la aparición de un arte popular urbano, desenraizado y *desterritorializado* respecto a su origen y además la creatividad del artista se ve expuesta a la necesidad de crear en concordancia o en oposición al mercado.

El flamenco precisamente surgió por la desobediencia y abandono de las pautas musicales que habían establecido las generaciones anteriores de intérpretes de los cantos y bailes nacionales. Así se produjo la separación de la escuela bolera y una mayor profesionalización de los artistas. “Flamenco” expresa no el supuesto sinónimo de “gitano” sino una música, poesía, lenguaje y expresividad corporal hasta entonces desconocidas, que buscaba más que una visión romántica de la vida, la libertad y la belleza, un descubrimiento estético de la realidad social de una sociedad en transición. Así es que nació *lo jondo*, o apreciaciones coherentes con el estado de alma herido tanto de alegría como de dolor.

Queda definido entonces desde una perspectiva de “constructivismo social”, que explica los procesos a partir de la actividad social de los sujetos tal como éstos la desarrollan en el marco de las estructuras establecidas, pero al mismo tiempo sometidas a una interpretación individual-colectiva de la situación.

En este apartado describimos muy brevemente los puntos más relevantes de evolución de la música instrumental del flamenco, en concreto de la guitarra, que es la que nos ocupa, y su incorporación al ámbito académico.

Uno de los precursores de la técnica guitarrística moderna es Rafael Marín, quien incorporó elementos virtuosistas al toque flamenco. Marín provenía de la más genuina tradición flamenca al ser discípulo de Paco de Lucena. Fue el maestro de Ramón Montoya a quien le transmitiría las claves de la nueva técnica que le hicieran apartarse cada vez más de la antigua escuela del pulgar e ir construyendo su propia técnica. Un hecho muy importante desde el punto de vista de la notación de la guitarra flamenca ocurre en 1902 cuando Marín publica el primer método conocido de guitarra flamenca, titulado *Método de guitarra por música y cifra. Aires andaluces* (Cera, 2006).

Con Ramón Montoya se inició el periodo clásico de la historia de la guitarra flamenca, en la primera mitad del siglo XX. Su escuela, “El Montoyismo”, repercutió en las dos siguientes: “El Ricardismo” (de Manuel Serrapí Sánchez “Niño Ricardo”) y “El Sabiquismo” (de Agustín Castellón Campos “Sabicas”), de mediados del siglo XX en adelante.

A continuación, en el último tercio del siglo XX, llega la nueva era del toque, entre los que destacan Víctor Luis Monge Fernández “Serranito”, Manuel Muñoz Alarcón “Manolo Sanlúcar”, Francisco Sánchez Gómez “Paco de Lucía” y Miguel Vega Cruz “Niño Miguel”, quienes vuelven a dejar patente que la guitarra flamenca ha podido prescindir de forma natural de la notación musical.

Pero aun en la última o más reciente generación de guitarristas flamencos, entre los que destacan José Fernández Torres “Tomatito”, Manuel Franco Barón “Manolo Franco”, Gerardo Núñez, Rafael Riqueni del Canto, José Antonio Rodríguez, Vicente Amigo y Juan Manuel Cañizares, continua siendo la transmisión oral la más empleada. De ellos ya cuentan con formación académica musical Juan Manuel Cañizares, Rafael Riqueni, José Antonio Rodríguez y Gerardo Núñez.

La notación comenzó a partir de los años sesenta, por ejemplo las publicaciones de Joseph Trotter con transcripciones de Sabicas en 1960. En la actualidad destacan en la transcripción para guitarra flamenca guitarristas como Claude Worms y Oscar Herrero. Y un guitarrista que destaca por su titánica tarea transcriptor de piezas para guitarra flamenca de los maestros de todos los tiempos es el francés Alain Faucher.

En el ámbito académico, la Cátedra de Flamencología y Estudios Folklóricos Andaluces fue fundada en 1958 en Jerez de la Frontera. Esta cátedra es la primera y más antigua institución académica de Andalucía, creada para el estudio, la investigación, conservación, promoción y defensa del arte flamenco.

Pero en el ámbito instrumental, fue decisivo en la academización de este instrumento el granadino Manuel Cano Tamayo quien creó la primera cátedra de guitarra flamenca de España, que ganaría por oposición en 1978 y ocuparía en el Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco, de Córdoba. En 1986 publicó el libro *La Guitarra. Historia, estudios y aportaciones al Arte Flamenco*. Ahora bien, estos estudios no tenían un reconocimiento acreditado de esta especialidad. La primera cátedra de guitarra flamenca con acreditación específica la crea y dirige Francisco Peña Pérez en 1985 en el Conservatorio de Música de Rotterdam. Fue la primera institución del mundo en expedir titulaciones de guitarra flamenca, aunque no fueran homologables en España.

El plan de estudios LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre), concretado en el Real Decreto 617/1995 de 21 de abril, plasma por primera vez de manera exclusiva el reconocimiento de la especialidad de flamencología y de la especialidad instrumental de Guitarra Flamenca. Se concretó solo en determinados centros educativos por el profesorado de guitarra flamenca, por ejemplo del Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba, Conservatorio Superior de Música de Murcia y Conservatorio del Liceu de Barcelona; y por los de los conservatorios profesionales de música de Córdoba, Joaquín Villatoro (Jerez de la Frontera) y Cristóbal de Morales (Sevilla). Las sucesivas leyes de enseñanzas artísticas no han hecho un

reconocimiento mayor al flamenco instrumental, que sigue careciendo de un marco legal que satisfaga la demanda y formación que se imparte al margen de las instituciones o en centros privados.

La música flamenca actual, a la que nos referiremos en este estudio, se centra en el flamenco que ha quedado al margen de esta institucionalización, no relacionado con la notación musical y que ahora se califica en ocasiones de manera purista, aunque su origen fuese desde la fusión y la transgresión. No se utilizan instituciones oficiales sino proyectos pedagógicos personales que buscan un espacio donde desarrollarlo, bien sea una academia privada o la casa del maestro.

El maestro es la figura de referencia por su trayectoria profesional, no ha pasado ningún tipo de prueba selectiva. Pero además realizan muchas horas de práctica en el entorno familiar y con los iguales de manera espontánea donde intercambian ejercicios, falsetas y piezas heredadas de sus maestros o compuestas por ellos. Actualmente las grabaciones de vídeo-audio, especialmente en el móvil, son herramientas muy utilizadas, pero no utilizan ningún tipo de notación. No hay exámenes, ni acreditación específica; por estos motivos la consideramos *educación informal*.

#### **1.10. Cultura de música jazz**

El jazz es un género musical que se desarrolló a partir de las tradiciones de África occidental, Europa y Norteamérica, podemos decir que en otro proceso de hibridación transcultural. Fue una consecuencia de la interacción de culturas a partir del tráfico trasatlántico de esclavos entre los siglos XVI y XIX, desde las colonias africanas portuguesas, británicas, francesas, españolas y holandesas hasta el continente americano. En 1808 ya habían llegado cerca de medio millón de africanos subsaharianos a los Estados Unidos. Los esclavos procedían mayoritariamente del oeste de África y de la cuenca del río Congo (Cook, 1999). El jazz surge muy en los principios del siglo XX, específicamente en Nueva Orleans, Luisiana, donde llegaban grandes remesas de esclavos. Es por esto que el jazz nace de la combinación de tres tradiciones: la autóctona estadounidense, que propicia la fusión de los ritmos africanos con las melodías y armonías de la tradición europea.

La comunidad afroamericana, en concreto la del sur de los Estados Unidos, desarrolló su expresión musical a través de la improvisación creativa sobre el material que le proporcionaban las músicas religiosas, especialmente los bailes y rituales vinculados al vudú. También sobre material seglar propio traído de África adaptado a la tradición instrumental de las orquestas estadounidenses, sobre todo las bandas militares, y las formas y armonías de la música europea. Estas primeras manifestaciones musicales afroamericanas eran una mezcla de ritmos e instrumentos asociadas a la vida de los esclavos, por lo tanto interpretadas como canciones de

trabajo y de diversión colectiva. La improvisación es ya, en estos primeros momentos, un componente esencial de estas músicas, que la contraponen a la música compuesta de los blancos.

Los esclavos fusionaron muchas de sus tradiciones africanas con el cristianismo protestante que les impuso la clase dominante. Es importante observar el hecho de que, a pesar de las discrepancias en ritmo, armonía y estilo interpretativo, la tradición musical europea que los esclavos conocieron en Estados Unidos ofrecía puntos de contacto con su propia tradición. Gran número de esclavos vivía en un relativo aislamiento cultural y los amos ofrecían mucha tolerancia respecto de su música. La consecuencia de estas circunstancias fue que pudiesen mantener íntegro gran parte de su legado musical en el momento de fusionarse con los elementos compatibles de la música europea y estadounidense, con lo que se consiguió una fusión con notable influencia africana.

Ahora bien, este fenómeno era fundamentalmente auditivo o de tradición oral, sin ningún tipo de documentación escrita. Un pequeño número de músicos, principalmente de ascendencia afroamericana (por ej., Buddy Bolden, Oliver Joe, Jelly Roll Morton, Bunk Johnson), sirvieron de modelo para las generaciones futuras que intentaban emular a estos músicos de Nueva Orleans. Las actividades educativas de jazz consistieron en un principio en la escucha cuidadosa y el propósito deliberado de memorización de los aspectos claves del estilo (Murphy, 1994).

Las *Cutting Sessions*, y más tarde las *Jam Sessions* sirvieron como las primeras actividades "organizadas" de educación grupal en el jazz, predecesoras de las clases magistrales actuales. En ellas los músicos noveles tenían la oportunidad de aprender de otros y estaban muy enraizadas en la tradición africana del traspaso cultural vía auditiva y oral. Sirvieron como vehículo principal para la enseñanza de jazz, aún en la práctica aunque en menor grado, de hoy.

Empezaba a haber movimiento de este estilo musical en los campus universitarios en torno a los años 20, con grupos de estudiantes que se organizaban y tocaban música para baile. Músicos de conservatorio que también tocaban jazz comenzaron a enseñar en las grandes ciudades (por ejemplo, Nueva York, Los Ángeles y Boston) y esto repercutió en la codificación del estilo. Salieron a la luz los primeros libros de métodos avalados por las principales figuras, como el de Bleihoof en 1935 (citado en Murphy, 1994) y las primeras transcripciones de los solos de improvisación en revistas como *Down Beat*. Heinrick Schillinger enseñó improvisación y arreglos en la *Schillinger House* en Boston, que más tarde se convertiría en el Berklee College of Music. Lawrence Berk en 1945 fundó esta escuela que enseñaría esta música urbana popular del momento. Fue en la década de su segundo presidente, Lee Eliot Berk, cuando pasó a llamarse con el nombre actual.

Así, tras la Segunda Guerra Mundial muchos músicos entraron en la educación superior por la GI Bill (*Servicemen's Readjustment Act*), ley aprobada en 1944 en Estados Unidos para reinsertar en estudios técnicos y universitarios a los soldados estadounidenses combatientes. Hubo

instituciones que previeron y se encontraron con esta demanda de formación especializada como la North Texas State University, el Berklee College of Music y la Universidad de Miami. Así se desarrollaron los principios de institucionalización de este tipo de música hasta llegar a nuestros días donde ha entrado en numerosas escuelas oficiales en todo el mundo. Actualmente el jazz que se transmite de forma académica sigue los pasos de aquel que comenzó a organizarse en escuelas como el Berklee College, hasta el punto de ofrecer las mismas metodologías de ésta como un criterio social de calidad en la enseñanza. Una pregunta sería si también sería criterio “de calidad” en el aprendizaje.

El problema de ofrecer una metodología a modo de receta secuenciada de pasos hasta lograr el plato deseado, es que todos los alumnos *necesariamente* pasan por la misma secuencia. Esto, en una cultura donde la creatividad y construcción personal parece ser un estandarte, podría producir algún conflicto en los aprendices. En ocasiones pareciera que lo que queda del origen del jazz es la idea de improvisación y las *jam sessions*. Lo demás en el formato educativo deriva de la institucionalización, que le hace aproximarse más a la cultura clásica y hace que se formalice y reduzcan los espacios de libertad que tenía en origen. En esta tesis veremos si se encuentran datos que apoyen o no estas circunstancias.

Resumiendo, en este estudio los polos del continuo formal-informal estarían representados por la música clásica y el flamenco, y el jazz ocuparía una posición intermedia que llamamos *educación no-formal* y definimos como la que tiene lugar mediante procedimientos o instancias que rompen con algunas de las determinaciones que caracterizan a la formal. En el jazz, incluso en situaciones de mayor institucionalización, se dan a la par estructuras de aprendizaje no-formal o informal como las mencionadas *jam sessions*, fundamentales en la formación de los aprendices. En ellas los músicos, en un contexto musical natural (en clubes) en el que están como oyentes, se acercan al escenario (en general al mismo nivel del público) y participan tocando en la sesión en el momento en que les apetece y dejan de hacerlo de la misma manera. Este tipo de sesiones suelen tener una frecuencia semanal y son una oportunidad donde tocar con músicos profesionales, disfrutar socialmente y aprender.

En España es hasta 1995 que se contempló por primera vez la introducción del jazz en los conservatorios, únicamente en el tramo de las Enseñanzas Superiores (Real Decreto 617/1995 de 21 de abril), amparado por el plan de estudios LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre). Desde entonces se ha implantado en los conservatorios superiores de Barcelona (ESMUC, 2001), San Sebastián (Musikene, 2002), Navarra (Pablo Sarasate, 2002), La Coruña (CSMC, 2006) y Valencia (CSMV, 2008). En la educación superior de Madrid, el jazz sigue impartándose en escuelas privadas y municipales, con titulación propia no oficial. La notación que utilizan es fundamentalmente standards, con melodía en notación tradicional y la armonía en cifrado, *chart*, de tal manera que el aprendiz cuenta con un esquema de la pieza desde el principio. Aunque

dependerá que la enseñanza y el aprendizaje sean formal, informal, o no formal de todas las características anteriores descritas en conjunto, tomamos esta decisión de categorización para facilitar la lectura, y solo la especificaremos en aquellos casos en que sea necesaria la distinción para entender lo que se define.

## CAPÍTULO II. Concepciones y representaciones externas en el aprendizaje de la música

En este capítulo comenzamos con las teorías del cambio conceptual y la conformación de las concepciones como teorías implícitas como un posible acercamiento a la observación y análisis de la construcción de la realidad y la educación musical en las culturas implicadas. Para ello profundizamos en el estudio de las concepciones en la educación musical y ponemos en relación las culturas de enseñanza y aprendizaje con las concepciones implícitas. Establecemos una comparación de las concepciones implícitas con los modelos de la mente de Bruner y presentamos la influencia de distintas dimensiones educativas en esas concepciones.

Por otra parte en este capítulo introducimos los Sistemas Externos de Representación (SER). Describimos la partitura como un SER y revisamos los antecedentes de los niveles de procesamiento, en comprensión de textos, gráficas y mapas. De ahí aplicamos los niveles de procesamiento a las partituras y presentamos las posibles relaciones con las concepciones de aprendizaje. Finalmente consideramos otro tipo de representaciones externas no notacionales y una propuesta de estudio de las mismas a partir del marco teórico del habla privada.

### 2.1. Las concepciones del aprendizaje y la enseñanza como teorías implícitas

Desde finales de la década de los años 70 la psicología viene demostrando interés por el contenido de las representaciones mentales que elaboramos los seres humanos. Especialmente el interés se centró en las líneas de investigación enfocadas en la enseñanza de la ciencia escolar, donde tomaron conciencia de que la mente de los aprendices no llegaba al aula como una *tabula rasa* donde escribir el conocimiento “científico”. Su intención era “erradicar” las representaciones intuitivas que los estudiantes habían construido en su experiencia cotidiana y que dificultaba o contradecía el conocimiento buscado por los docentes en el aula (Driver y Easley, 1978; McCloskey, 1983; Viennot, 1979). Las dificultades que encontraron en este objetivo propiciaron una línea de trabajo abundante hasta nuestros días, dirigida a explicar y promover el cambio conceptual en ciencias (para una revisión, véase Murphy y Alexander, 2008).

El cambio conceptual se definió como un proceso muy complejo y difícil de lograr, generalmente sujeto a fuertes restricciones de naturaleza evolutiva, pero también instruccional (Duit, 1999). De todas sus corrientes, adoptamos en la presente tesis doctoral la que defendió que eliminar los conocimientos intuitivos era cognitivamente inviable. Esto es debido a su arraigo biológico, su carácter implícito y su funcionalidad pragmática (Pozo y Carretero, 1987;

Vosniadou, 1994). Este tipo de conclusiones sobre las concepciones intuitivas y el cambio conceptual se fueron extendiendo en las ciencias naturales (véase Pozo y Gómez Crespo, 1998; Schnotz *et al.*, 1999) y en las ciencias sociales, incluida la historia (véase Carretero, 1995; Limón, 2002), concretando su *especificidad de dominio*.

Las concepciones implícitas han sido definidas en diversos estudios como representaciones no conscientes, de naturaleza procedimental, y resistentes al cambio (Pozo, 2008; Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo y Correa, 1999). Este tipo de representaciones nos ayudan a organizar la información que nos rodea y son muy eficaces en el contexto determinado para el que se han formado, actuando como guías para interpretar y actuar en cierto entorno físico y social concreto.

Diferentes enfoques han estudiado las concepciones, como el fenomenográfico (véase Richardson, 1999) y los de creencias/concepciones epistemológicas (Hofer, 2000; Hofer y Pintrich, 2002; Schraw y Sinatra, 2004), que han aportado una gran cantidad de conocimientos sobre el contenido de las concepciones, sobre la enseñanza y el aprendizaje. En general señalan la existencia de un contínuo de sofisticación creciente, que suele avanzar de forma paralela al desarrollo evolutivo/educativo de las personas, aunque no ocurra de manera necesaria.

En esta tesis doctoral partimos del enfoque de las concepciones epistemológicas como *teorías implícitas* (Hofer y Pintrich, 1997; Pecharromán, 2004) en el que los autores defienden que nuestras representaciones sobre el conocimiento y su adquisición presentan notable organización y un potencial explicativo y pragmático. Además de considerar las variables evolutivas, este enfoque presta especial atención a factores educativos e instruccionales. No nos vamos a extender más en este punto, que se puede ver justificado en Pozo *et al.* (2006).

Estas teorías están organizadas en base a ciertos principios que les dan cohesión. Estos principios son de tres tipos, a partir de los cuales se interpreta toda situación de enseñanza y aprendizaje: principios epistemológicos, que tratan sobre cuál es la naturaleza del conocimiento, sobre la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento); principios ontológicos, sobre qué clase de entidad es el aprendizaje, en qué consiste; y principios conceptuales que hacen referencia a cómo se relacionan los componentes de la teoría (Tabla 2.1; Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez Echeverría, 1999).



**Tabla 2.1.** Teorías implícitas sobre el aprendizaje (tomada de Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez Echeverría, 1999)

Supuestos	Teorías implícitas		
	Directa	Interpretativa	Constructiva
<p><b>Epistemológicos</b>  <i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto</i></p>	<p>Realismo ingenuo                      Dualismo                      El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.</p>	<p>Realismo interpretativo                      Pluralismo                      El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.</p>	<p>Constructivismo                      Relativismo                      El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto, cada uno de ellos con diferentes niveles de adecuación según el contexto en que se apliquen y su potencia explicativa.</p>
<p><b>Ontológicos</b>  <i>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</i></p>	<p>Estados y sucesos                      Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.</p>	<p>Procesos                      Se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.</p>	<p>Sistemas                      Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.</p>
<p><b>Conceptuales</b>  <i>¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?</i></p>	<p>Datos y hechos                      Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.</p>	<p>Causalidad lineal                      De simple a compleja                      La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.</p>	<p>Interacción                      Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje.</p>

Dado que el objeto de conocimiento en el caso que nos ocupa lo constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, se han estudiado las teorías implícitas en base a los tres componentes del aprendizaje definidos por Pozo (2008): resultados (lo que aprende, lo que cambia como consecuencia del aprendizaje), procesos (actividades mentales y manifiestas que lleva a cabo el aprendiz para aprender) y condiciones (circunstancias del aprendiz y del entorno que son necesarias para que se produzca el aprendizaje).

Así, se diferencian tres tipos de teoría: directa, interpretativa y constructiva (Pérez Echeverría, Mateos, Pozo, y Scheuer, 2001; Pozo *et al.* 2006), que difieren en sus principios y en la manera en que organizan los componentes. Las teorías directa e interpretativa responden a un realismo epistemológico, donde el objeto de conocimiento se corresponde con una realidad que ha de ser aprendida tal cual. La diferencia entre ambas teorías reside en el papel que se otorga al componente “procesos”: mientras que en la teoría directa no se contemplan, reduciendo el aprendizaje a resultados y condiciones dadas previamente en la situación en que se produce, la teoría interpretativa tiene en cuenta los procesos, entendidos como procesos mentales del individuo que han de orientarse a la adquisición del objeto de conocimiento de la manera más fiel posible, sin que esos procesos distorsionen esa realidad que debe ser aprendida. En este caso, condiciones, procesos y resultados se relacionan de forma lineal, donde se busca la consecución de un aprendizaje que consiste, como ya hemos dicho, en la “copia” de una realidad externa de la cual el sujeto se debe apropiarse.

La diferencia sustancial entre estas dos teorías y la última, la teoría constructiva, reside en sus principios epistemológicos: en este caso, se contempla la realidad como múltiple y se promueve que sea *construida* por el individuo, de manera que la adquisición de ese conocimiento implica la transformación del contenido y la del propio aprendiz. Esto conlleva diferencias en los demás principios, tanto ontológicos como conceptuales, de manera que el aprendizaje se entiende como un sistema en el cual condiciones, procesos y resultados interaccionan en múltiples sentidos. Esto supone un cambio conceptual en el aprendiz, al que, según Hofer y Pintrich (1997), contribuyen el nivel de desarrollo cognitivo tanto como el grado de conocimiento o habilidad en el contenido específico o tarea que está siendo aprendida.

Tal y como se ha venido estudiando desde nuestro equipo de investigación y otros (véase Pozo *et al.*, 2006), en la presente tesis doctoral nos basaremos en el análisis de resultados, procesos y condiciones de aprendizaje como forma de estudiar las teorías implícitas mantenidas por alumnos de interpretación musical, con la guitarra como instrumento.

## **2.2. Las concepciones en la educación musical**

El fin último de la enseñanza de la interpretación musical, al menos en centros académicos destinados a la formación de profesionales como son los conservatorios de música en España, consiste en aprender a expresar sentimientos y emociones a través del instrumento, comprender el hecho musical (Real Decreto 617/1995) y “transmitir la emoción de orden estético

que en el espíritu del intérprete despierta la obra musical cifrada en la partitura” (Decreto 30/2007, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música).

Desde la reforma educativa llevada a cabo en nuestro país a través de la LOGSE (1990) y posteriormente también con la LOE (2006) aparecen estos objetivos como centrales, dejando manifiestamente a un lado la línea educativa tradicional de la música, en la que el núcleo de la enseñanza residía en el concepto de “virtuosismo”, donde el instrumento no se entiende como tal sino como un fin en sí mismo. A partir de la reforma educativa, podríamos decir que el aprendizaje y la selección de contenidos para el mismo se conciben desde una concepción integradora entre medios y fines, donde el medio lo constituye el dominio del instrumento musical y el fin la comunicación y transmisión de sentimientos y emociones. La enseñanza se entiende a partir de la LOGSE desde principios constructivistas, donde el profesor es un guía que orienta al alumno, cuyo objetivo fundamental es ayudarle en el desarrollo de estrategias de aprendizaje que posibiliten su autorregulación y su autonomía (Torrado, 2003).

Aun cuando han pasado más de 20 años desde la publicación de esas ideas, la realidad actual en los conservatorios no refleja el cambio que supuestamente habrían implicado. En diferentes investigaciones (Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Davidson *et al.*, 2001; Torrado y Pozo, 2006) se pone de manifiesto la situación actual de este tipo de enseñanza. La mayoría de los profesores mantienen teorías basadas en un realismo ingenuo (directa e interpretativa), mientras que es una minoría la que trabaja desde la teoría constructiva.

Algo que nos gustaría destacar aquí es la diferencia encontrada entre lo que los profesores dicen y lo que hacen en el aula, como se ha visto en investigaciones en el ámbito musical (Torrado, 2003) y en otros ámbitos (Olafson y Shraw, 2006, 2010). Aunque algunos profesores muestran sentirse identificados con las ideas constructivistas cuando hablan de su actividad docente y de sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la observación directa de sus prácticas en el aula revela algo diferente. Estos mismos profesores muestran objetivos y actividades en clase que responden a los principios de las teorías más simples, basadas en una epistemología realista. Esto no es extraño si tenemos en cuenta que el paso de estas teorías a la constructiva conlleva un verdadero proceso de cambio en las representaciones o “redescripción” representacional (Karmiloff-Smith, 1992/1994; Pozo, 2003; Pozo *et al.*, 2006).

Por otro lado, retomando la cuestión acerca de la comprensión de la partitura, encontramos en éstas y otras investigaciones (véase también Gruson, 1988) cómo los profesores se centran principalmente en cuestiones técnicas y en los elementos explícitos de la partitura cuando se refieren a la enseñanza en Grado Elemental (G. E.), mientras que en los últimos cursos de Enseñanza Profesional (E. P.) sus objetivos se reparten entre todos los niveles de comprensión de la partitura, considerando importante tanto lo puramente notacional como las relaciones entre la notación y la expresividad musical, a la vez que disminuye considerablemente el trabajo

meramente técnico. Los contenidos preferidos por los profesores para el Grado Elemental parecen responder a una teoría directa del aprendizaje (Bautista, Pérez Echeverría, y Pozo, 2010; Bautista, Pérez Echeverría, Pozo, y Brizuela, 2009, 2012).

En lo que respecta a los alumnos, López-Íñiguez y Pozo (2012) y Marín, Scheuer y Pérez Echeverría (2013) revelan que según aumenta la edad y el nivel formativo de los aprendices se encuentran concepciones más complejas. Marín, Pérez Echeverría, y Hallam, (2012) no encontraron diferencias significativas en las concepciones de los aprendices de diferentes instrumentos de viento madera. Las explicaciones derivaban, por una parte, de que podían tener unos perfiles muy similares de aprendizaje por pertenecer a la misma familia instrumental, pero además añadían el hecho que podía ser más relevante de que todos pertenecieran al ámbito formal de aprendizaje, el conservatorio.

En un trabajo previo (Casas, 2005) realizamos una primera aproximación a las teorías implícitas de 91 alumnos, todos de Enseñanza Superior (ES) en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y de todos los instrumentos que allí se impartían. En este trabajo ya intuimos unas características comunes de tratamiento del material simbólico, como personas procedentes de una formación en música clásica. Esta tradición de “conservar” se reflejaba en que los participantes tendían a asumir el criterio del compositor, y la finalidad se convertía en reproducir lo más fielmente posible una obra concreta a partir del material de lectoescritura, la partitura.

Más adelante definiremos con detalle nuestro interés por estudiar la comprensión del sistema notacional por parte de los alumnos de música. Igualmente, nos interesa avanzar en el estudio de las teorías implícitas mantenidas por los estudiantes y, concretamente, en esa distancia entre lo “declarado” y lo “realizado”, ya que nos estaría informando, en palabras de Vygotski, de una *Zona de Desarrollo Próximo* en la que la enseñanza formal de la música tendría un papel fundamental (Torrado y Pozo, 2006). El hecho de estudiar estas cuestiones en los aprendices nos permitirá establecer comparaciones con lo encontrado en investigaciones anteriores con profesores.

### **2.3. Las culturas de enseñanza y aprendizaje y las concepciones implícitas**

Tal y cómo vienen defendiendo los autores de las teorías expuestas, el cambio conceptual va a depender de la interacción de determinados factores psicológicos, como el desarrollo cognitivo y el grado de conocimiento en ese contenido o habilidad por parte del aprendiz. A él contribuye la interacción con el docente, como vemos en investigaciones en música como López-Íñiguez y Pozo (2012, 2013). En estos trabajos recientes se hace hincapié en cómo los docentes que manifiestan una determinada teoría implícita tienen alumnos cuyas representaciones y formas de comprensión de la partitura son coherentes con esa teoría implícita, más constructiva o más tradicional. Además, los profesores de instrumento con diferente cantidad de años de experiencia docente también manifiestan diferentes tipos de concepciones implícitas (Bautista *et al.*, 2009;

López-Íñiguez y Pozo, 2013; Mills y Smith, 2003; Pozo *et al.*, 2006), siendo una explicación posible la cultura en la que han sido formados.

Pero en la presente tesis doctoral queremos además ver otras posibilidades de interacción social como posibles factores a contemplar en futuras investigaciones. Por este motivo nos adentramos en los orígenes de la evolución social y cultural de estas concepciones.

Ya hemos visto que Donald (1991, 1993), desde la arqueología cognitiva, aporta la idea de que cada cultura requiere una actividad mental diferenciada, con sus formatos de representación y de comunicación social. Esto mismo sucede en los contextos culturales diseñados para promover el aprendizaje y la enseñanza, que generan sus propios espacios educativos, herramientas y sistemas comunicativos. De acuerdo a esta idea, Olson y Bruner (1996) establecen cuatro modelos que representan no solo concepciones acerca de la cultura y de las relaciones entre mentes y cultura sino también concepciones de la mente y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal y como revisaron estos autores, el problema sería situar de dónde se obtiene el conocimiento; así se pueden diferenciar distintos momentos o fases de la historia cultural del aprendizaje. Desde que, en una primera instancia, los aprendices empiezan asumiendo que el profesor posee el conocimiento y lo transmite en la clase, pasando por un segundo momento en que ellos aprenden que otros en la clase también pueden tener conocimiento, y que éste puede ser compartido. En esta fase, el conocimiento existe en el grupo pero de manera inerte. Más adelante, bajo las condiciones adecuadas, podrán ver que la discusión grupal es una forma de crear conocimiento, más que encontrar quién tiene el conocimiento. Un paso más sería reflexionar sobre cómo obtener el conocimiento si nadie en el grupo conoce las respuestas. Intentando comprender qué cosa es la cultura, veremos que algunos aprendices empezarán a reconocer que el conocimiento es poder, o alguna forma de riqueza, o una red de seguridad.

Se establecen así cuatro modelos de la mente de los aprendices cada uno variando el grado de ajuste a diferentes objetivos educacionales. Estos modelos representan no solo concepciones de la mente y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sino también concepciones acerca de la cultura, así como de las relaciones entre mentes y cultura. Son las relaciones entre lo que los autores denominan *folk psychology* y *folk pedagogy*, o cómo la pedagogía popular refleja las concepciones de la psicología popular acerca de la mente y su relación con el conocimiento. Podemos ver cómo estas concepciones determinan las formas que las prácticas educativas toman en diferentes contextos culturales que pasamos a describir brevemente a continuación.

Un primer tipo de concepción sería el ver a los niños como aprendices imitativos, como “actores”, que representa una visión del aprendizaje como la adquisición del “saber cómo”. La creencia del adulto es que el aprendiz no sabe cómo hacer algo, y además, se asume que el aprendiz puede aprender a hacer ese algo si se le muestra cómo hacerlo. Esto implica algunas

asunciones sobre la competencia humana como basarla en el talento y las habilidades, más que en el conocimiento y la comprensión. Generalmente, la práctica imitativa se desarrolla en forma de hábitos que no se relacionan ni con teorías explícitas ni están sometidos a argumentos. El rol del docente es de demostrador de acciones y habilidades, como un *artesano*. Analizando los contextos de enseñanza-aprendizaje musicales, pensamos que esta concepción será la predominante en los formatos más tradicionales de enseñanza de instrumentos.

Un segundo tipo de concepción sería ver a los niños como aprendices de la exposición didáctica, como “conocedores” a expensas de adquirir conocimiento proposicional. Esta puede ser la visión más extendida de pedagogía popular en la práctica actual del mundo desarrollado y, por tanto, también en los conservatorios y centros de enseñanza académicos de la música. En esta visión se asume que el conocimiento procedimental se deriva automáticamente del conocimiento de ciertas proposiciones expresadas como hechos, datos y teorías. El punto de vista didáctico parte de que la mente del aprendiz es una *tabula rasa*; así, la estrategia docente se centra en la exposición de material y los aprendices perciben al docente con un rol de autoridad.

Un cambio cualitativo supone ver a los niños como “pensadores” o el desarrollo a partir del intercambio intersubjetivo. El docente, desde este punto de vista, intenta comprender qué es lo que los niños piensan y cómo han llegado a ello. La pedagogía, por tanto, se centra en ayudar a los niños a comprender en profundidad y mejor en relación a sus propios intereses. Se fundamenta en la discusión y colaboración que propicia a cada niño la oportunidad de expresar su manera de construir la realidad y pueden reconocer que otros construyen otros puntos de vista que no siempre concuerdan con el propio. Desarrollan así la capacidad de “leer otras mentes” y conseguir la *intersubjetividad*, reconocer otros *estados intencionales*, desarrollar la *metacognición* sobre su aprendizaje. Ahora bien, si centramos la atención exclusivamente en las creencias y estados subjetivos corremos el riesgo de sobreestimar la importancia del intercambio social en la construcción del conocimiento, menospreciando el conocimiento ya acumulado.

Así habría un último tipo de concepción que ve a los niños como “conocedores”, en el que no se subestima el conocimiento que desde el esfuerzo humano ha sido acumulado en el pasado, pero tampoco se asume como una verdad incuestionable, sino que se pretende una gestión de ese conocimiento “objetivo”. El conocimiento puede alcanzar cotas de “objetividad” no por un estatus intrínseco de positivismo sino por haber sido sometido a un escrutinio y haber sido testado por la evidencia más plausible de ese momento o “convención cultural”. Desde esta perspectiva, el docente fomenta en los niños la apreciación de la diferencia entre qué es conocimiento propio y qué es conocimiento general de la cultura, pero no solo eso, va más allá fomentando la comprensión de las bases de esos conocimientos, así como la comprensión de su historia.

#### 2.4. Relación de las concepciones implícitas con los modelos de la mente de Bruner

Estas concepciones ejercen influencia en las prácticas educativas que tienen lugar en diferentes contextos culturales. Y asumimos que estas prácticas se pueden encontrar expresadas en el discurso de aprendices y docentes cuando hablan sobre estos procesos (Pozo *et al.*, 2006). Las teorías implícitas parecen contribuir al discurso que manejan los participantes en situaciones educativas, desde unas teorías epistemológicamente ligadas al realismo, hacia un perspectivismo constructivista (Bautista *et al.*, 2010; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002; Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte, y Sola, 2006). Establecemos a continuación una relación entre las diferentes culturas de enseñanza-aprendizaje propuestas por Olson y Bruner y las teorías implícitas que pudieran desarrollar los individuos que en ella participan. En la Tabla 2.2 podemos observar la relación entre las teorías implícitas y la evolución en los formatos de transmisión del conocimiento según el concepto de aprendiz que se sostiene. Ello se debe, y a su vez implica, que varíen los elementos del proceso de aprendizaje según se configuran en cada cultura.

**Tabla 2.2.** Teorías implícitas acerca de la mente de los aprendices en relación a elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje configurados culturalmente. Adaptado de Olson y Bruner (1996) y de Pérez Echeverría *et al.* (2001)

Teoría implícita	Concepto de aprendiz	Qué se adquiere	Qué hace posible el aprendizaje	Rol del profesor	Rol del alumno	Concepto de profesor
<b>Teoría directa</b>	Actor	Habilidad	Habilidad para hacer	Demostración	Imitación	Artesano
<b>Teoría interpretativa</b>	Conocedor	Conocimiento	Habilidad para aprender	Exposición	Comprensión	Autoridad
<b>(Teoría postmoderna)</b>	Pensador	Creencias	Habilidad para pensar	Colaboración	Interpretación	Colega
<b>Teoría constructiva</b>	Experto	Conocimiento “objetivo” y experto	Habilidad para contribuir al conocimiento cultural	Gestión de información	Construcción de conocimiento	Consultor

Desde la *teoría directa* se mantiene el supuesto de la mente del aprendiz como *tabula rasa* que el maestro intenta subsanar a partir de ofrecerle su conocimiento a modo de demostración, como un artesano, promoviendo la imitación de su propia ejecución por parte del alumno.

En la *teoría interpretativa* el conocimiento del profesor está expresado por medio de la explicación y el conocimiento declarativo. De Igual modo se puede demandar la reproducción fiel del mismo, pero el concebir al aprendiz como “conocedor” implica que el enseñante comprende que en la mente de su aprendiz suceden una serie de procesos psicológicos. La activación de esos procesos va a repercutir en el aprendizaje de aquello que él/ella pretende que alcancen y, por tanto, podríamos asimilarlo a esta segunda teoría.

En la *teoría constructiva* se concibe al aprendiz como un pensador, lo que supone un cambio conceptual. La reconstrucción del alumno sobre la realidad y el conocimiento es la que hace posible el aprendizaje. El papel del alumno es, por tanto, activo. Ahora bien, para que además de pensador sea constructivo requiere que el alumno aprenda a regular y gestionar por sí mismo sus procesos cognitivos y motrices, y pueda establecer un pacto entre el conocimiento producido por él y el conocimiento culturalmente acumulado del cual el docente es un mediador. Es decir, que construya una representación personal de la música que interpreta y compone sin obviar la cultura que le rodea. La función del profesor es guiar y supervisar la puesta en marcha de los procesos reflexivos, metacognitivos, emocionales y afectivos del alumno, como vía principal para favorecer su comprensión y su autonomía, que es lo que le permitiría desarrollar un papel de experto, en palabras de Olson y Bruner.

De esta manera la enseñanza está centrada en la relación interactiva entre alumno, profesor y material de aprendizaje o el instrumento, pudiendo establecer ciertas semejanzas con la teoría vygotskiana expuesta en el primer capítulo. Ahora bien, nos queda un factor más a contemplar sobre las concepciones y está relacionado con la característica de la especificidad de dominio que mencionamos al inicio de este capítulo. Así, en el siguiente apartado describimos la consistencia de las concepciones en distintos escenarios educativos.

## **2.5. Las concepciones de enseñanza y aprendizaje en distintas dimensiones educativas**

Estudios como los de Kember (2001), Klatter, Lodewijks, y Aarnoutse (2001), Peterson e Irving (2008) describen los niveles de consistencia de las teorías de alumnos desde el final de la primaria hasta la universidad en diferentes escenarios educativos. Martín, Pozo, Mateos, Martín, y Pérez Echeverría, (2012) han estudiado las concepciones de los docentes en cinco escenarios educativos: enseñanza de conceptos, habilidades procedimentales, actitudes, estrategias motivacionales y evaluación. Los perfiles encontrados a partir del análisis de cluster fueron: *directa-interpretativa*, *interpretativa-constructiva* y *constructiva*.

La idea descrita por Entwistle (2007) como multiplicidad representacional hace referencia a que las restricciones de una dimensión en concreto pueden estimular distintas representaciones, con lo que las teorías de aprendizaje y enseñanza pueden estar compuestas de un set de concepciones situadas (contextualizadas), basadas en diferentes asunciones, formando perfiles teóricamente “híbridos”.

En general, la teoría interpretativa coexiste tanto con la teoría directa como con la constructiva (Martín, Pozo, Pérez Echeverría, Mateos, y Martín, 2011) e implica que no es solo una “teoría de transición” hacia la constructiva sino también una “teoría bisagra” a partir de la cual es necesario realizar un cambio conceptual. Desde el marco de cambio conceptual se considera que el desarrollo de una teoría más sofisticada (*constructiva*) no requiere el reemplazo



de las intuitivas (*directa e interpretativa*), sino la capacidad de integrar múltiples perspectivas (ver Pozo, 2003).

En el ámbito musical han observado esta multiplicidad representacional autores como Bautista *et al.* (2012), López-Íñiguez y Pozo (2012) y Marín, Scheuer, y Pérez-Echeverría (2013). Han observado distintos tipos de concepciones según la dimensión de enseñanza, aprendizaje o evaluación. En general, las concepciones más constructivas se asocian a la dimensión de evaluación tanto en los estudios con docentes como con aprendices. Y estas concepciones más constructivas pueden convivir con concepciones más realistas, bien en la dimensión de aprendizaje bien en la de enseñanza. Los *escenarios* son llamados *dimensiones* en López-Íñiguez y Pozo (2012) y nosotros aceptamos a partir de este momento esa nomenclatura para evitar confusiones con los escenarios de performance, que utilizamos en este dominio.

Uno de nuestros objetivos será observar si se da esta multiplicidad representacional en los distintos grupos culturales. ¿Podría ocurrir que un grupo cultural se expresara de manera distinta en diferentes dimensiones educativas con congruencia? ¿En qué se podrían basar esas diferencias, en caso de aparecer?

Hemos descrito en este primer apartado distintos modelos referidos a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la escolarización obligatoria, pero creemos que no es exclusivo de la educación escolar “obligatoria”, sino que son dinámicas que podríamos relacionar con contextos académicos, vinculados al desarrollo y manejo de la lectoescritura, y no académicos, más cercanos a los procesos de transmisión oral. En los próximos apartados nos centraremos en describir en primer lugar aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que se fundamentan en sistemas externos de representación, como lo es la lectoescritura. Más adelante, intentaremos defender el estatus de otros procesos de enseñanza-aprendizaje que no se apoyan en esos sistemas externos de representación, o al menos no son notacionales.

## **2.6. Los sistemas externos de representación (SER)**

De los escritos de Vygotski (1933/1978), autor que ya mencionamos en el primer capítulo, podemos extraer la idea de concebir al ser humano como ser social y cultural, hasta el punto de que toda función psicológica superior aparezca primero en el plano social y después en el individual. La naturaleza de los signos, como instrumentos creados por la mano del hombre, termina modificando su propia naturaleza, si bien los signos a los que él dedicó el grueso de su esfuerzo fueron los del lenguaje verbal. Lenguaje que, siendo un instrumento surgido para la comunicación, se convierte poco a poco en la herramienta para la construcción de la propia identidad. Pero además del lenguaje oral, la cultura occidental utiliza con profusión otros sistemas de representación externa como diagramas, gráficas, mapas, lenguaje escrito, notación matemática, notación musical, etc. (Martí y Pozo, 2000; Pérez Echeverría y Scheuer, 2009) con nuevas funciones cognitivas, tanto pragmáticas como epistémicas.

¿Qué entendemos por *representaciones externas*? Según Martí y Pozo (2000), este término daría cuenta de cómo realidades como la escritura (o la notación musical) suponen el establecimiento de una relación intencional entre el medio de representación-una serie de marcas con cualidades visuo-espaciales permanentes (Karmiloff-Smith, 1992/1994)- y otra realidad, la representada; en el caso que nos ocupa, el sonido. Esto viene a introducir la forma en que entendemos las partituras musicales, tanto las que conocemos en la actualidad como las que se han ido generando desde el antiguo Egipto, pasando por la notación alfabética griega hasta nuestros días. En primer lugar, son considerados “sistemas” porque son realidades organizadas en torno a determinadas propiedades formales, con objetos de signos<sup>1</sup> precisos y determinados, centrados tanto en el producto como en el proceso de elaboración (Martí, 2003).

Además, el calificativo “externo” pone de manifiesto la diferencia entre las representaciones mentales internas y las representaciones “externas”, que constituyen herramientas culturales, tanto por su origen como por sus funciones. Son externas porque son objetos ostensibles que se pueden mostrar y, por tanto, son directamente observables. Tradicionalmente, en el campo de la psicología cognitiva se ha prestado mayor atención al aspecto interno que a su manifestación externa, considerando a esta última como un “objeto” más de las representaciones mentales, sin pararse a estudiar sus características particulares y el papel de las mismas en la configuración de la mente (Martí, 2003; Martí y Pozo, 2000).

Por otro lado, el término de “representación” se refiere a sistemas organizados en torno a marcas concretas (consideradas signos) que remiten a otra realidad. Es aquí donde estas representaciones externas cobran pleno significado: el de “estar en lugar de otra cosa”.

Dedicaremos un primer espacio al repaso de las características de los sistemas notacionales y del aprendizaje de la información gráfica. Pero nuestra intención no es utilizar tales representaciones externas como vía de acceso a las representaciones internas de la persona que hace música, como si la partitura fuera un elemento objetivo e inocuo, sino que nos interesan las consecuencias cognitivas que éstas pudieran tener cuando son utilizadas por las personas en diferentes tareas. Los sistemas notacionales, como la escritura, la notación matemática, los sistemas gráficos o las partituras musicales, son instrumentos de conocimiento que permiten distintas actividades cognitivas y facilitan o mediatizan la adquisición (Martí, 1999; Martí y Pozo, 2000).

Estos sistemas comparten una serie de características: son objetos físicos que se componen de una serie de marcas desplegadas en un espacio bidimensional, que poseen la cualidad de permanecer en el tiempo y poder ser manipuladas, transportadas y conservadas, y esto

---

<sup>1</sup> En Martí (2003) aparece como *símbolo*, pero más adelante él especifica que *signo* sería cualquier estímulo que pueda significar otro estímulo y pueda ser utilizado por tanto como instrumento psicológico, en términos de Vygotski (1933/1978).

les permite relacionarse con otras representaciones explícitas. Una vez producidas son objetos independientes de su creador, es decir, siguen existiendo aunque su creador ya no esté presente. En este sentido, tienen la ventaja de ser menos dependientes del contexto que las representaciones orales o gestuales, pero también el sujeto que quiera interpretarlas en ocasiones deberá hacerlo basándose únicamente en la información contenida en las marcas. Y constituyen sistemas organizados, es decir, son conjuntos estructurados de marcas cuyo significado dependen de esa misma estructuración.

La estructura del sistema de notación musical, al igual que la de otros sistemas, se rige por una serie de leyes o códigos que establecen las relaciones entre las distintas marcas del sistema.

## 2.7. La partitura como SER

Centrándonos en el caso de la música, el dominio específico de la representación impone una serie de restricciones con relación al código que es necesario dominar para poder adquirir o comprender las partituras. Por ejemplo, en las partituras procedentes de la tradición clásica europea la restricción más elemental es que podemos definirlas como un eje de coordenadas. La variable X (en el eje de abscisas) representa unidades de tiempo isócronas, y la variable Y (en el eje de ordenadas) la altura del sonido, relacionada con la frecuencia del sonido en hertzios. Luego, a partir de unas figuras (signos) se representa la duración del sonido o la ausencia de sonido, el silencio (Casas y Pozo, 2008). Sin embargo hay que tener en cuenta que, al igual que otros sistemas de notación, las partituras combinan ciertos aspectos marcados explícitamente y otros aspectos que han de ser inferidos por los sujetos.

Lo que diferencia la notación musical de cualquier otro tipo de gráficas es su carácter secuencial. Precisamente por el hecho de representar el sonido dependiendo de una variable temporal, las partituras se convierten en guiones para la acción. De tal forma le requiere a quien las interpreta unas determinadas habilidades procedimentales o acciones motoras muy complejas.<sup>2</sup>

Al igual que el resto de la información gráfica, interpretar o leer una partitura no es lo mismo que construirla o componerla. Ambos procedimientos requieren destrezas muy distintas. Aquí vamos a centrarnos en el proceso de interpretación pero entendiendo éste como el *proceso de lectura o comprensión de la obra previo a la acción de producción musical*. Aclaremos este punto puesto que en los estudios sobre información gráfica se suele utilizar el término *interpretar* para designar el proceso de lectura y comprensión de la información, mientras que en el ámbito musical es habitual utilizar el mismo término para referirse a la acción de producir/tocar música.

La demanda procedimental de las notaciones musicales está presente desde sus orígenes, pues la música estaba vinculada al gesto y por tanto a la producción motriz. Zatorre, Chen y

---

<sup>2</sup> Las demandas de las partituras en relación a distintos momentos históricos se describen con más profundidad en Casas y Pozo (2008).

Penhune (2007) han concluido que existe una interacción entre la corteza auditiva y la corteza motora tanto en la percepción como en la producción musical. Y proponen también el rol crucial de la corteza premotora en la integración de características musicales de alto orden mediante acciones organizadas métricamente. A diferencia de otras actividades sensorio-motoras, la producción musical requiere una sincronización precisa de varias acciones organizadas jerárquicamente, así como el control preciso sobre la producción de los intervalos, implementado a través de diversos efectores dependiendo del instrumento implicado.

Así es que en el aprendizaje musical se han desarrollado otros tipos de sistemas externos de representación distintos a las partituras. Estos devienen del desarrollo tecnológico y más adelante de los sistemas de grabación y de edición de sonido. Son sistemas que se despliegan en el tiempo en vez de en el espacio y cuya función es fundamentalmente de regulación de la propia acción. El ejemplo más básico es el metrónomo, primero en las versiones de cuerda, que tendían a producir pequeños desajustes en la velocidad debido al propio funcionamiento del mecanismo o al desajuste del equilibrado del péndulo. Luego le sucedieron las versiones digitales, de más precisión y posibilidades de subdivisión del pulso.

A posteriori, los diferentes programas informáticos de edición de sonido (más que los de edición de partituras) permiten las funciones del metrónomo, pero además representan visualmente la onda sonora. Esta función permitiría relacionar la percepción auditiva con la visual de las características del sonido. La percepción auditiva realiza una estimación de las distancias más precisa que la que la visual, por medio de la comparación entre los dos oídos de la sonoridad, la altura tonal y el timbre. Es más precisa en la sincronización de eventos. Por este motivo es el uso de la claqueta en el cine, que permanece como herramienta para sincronizar el audio (el habla y sonido) con la imagen. No obstante, más allá de regular la acción motora con el entorno sonoro, el despliegue de la onda en el espacio de una pantalla podría posibilitar otras funciones, que pasamos a describir.

Como objeto semiótico, los SER tienen una doble función. Por un lado, sirven para registrar el conocimiento como “memoria externa”, debido a las características de permanencia espacial e independencia temporal vistas anteriormente. Es lo que algunos autores denominan “función pragmática” de los SER (Martí y Pozo, 2000). Por otro lado, y merece la pena destacar este aspecto, los sistemas externos de representación constituyen verdaderas *herramientas epistémicas*, a través de las cuales no solo accedemos al conocimiento, sino que podemos transformarlo y somos capaces de extenderlo.

Esta doble función de los SER es protagonista de gran parte de los objetivos de la educación musical formal en nuestro país. Al igual que en la educación obligatoria, en la educación musical especializada, como es el caso de conservatorios y escuelas de música, gran parte de los esfuerzos se centran en aprender el sistema notacional propio de esta disciplina.

Ahora bien, ¿qué función de la notación es la que se estimula en los aprendices? Ya no decimos la epistémica, ¿acaso los aprendices tienen una comprensión significativa de la función pragmática?

Es un gran reto para la investigación, a partir de lo mencionado, intentar describir si los diferentes “niveles de adquisición y uso” de los sistemas externos de representación se dan en el proceso de aprendizaje de cualquier entorno de aprendizaje y cuáles son las peculiaridades que los diferencian. En nuestro caso nos ocuparemos de esta cuestión en el ámbito musical aunque primero situaremos brevemente el origen de esas investigaciones.

## **2.8. Antecedentes de los niveles de procesamiento en la comprensión de textos, gráficos y mapas**

La mayor parte de los trabajos sobre niveles de comprensión de los SER se han inspirado en las investigaciones y teorías acerca de la comprensión de textos. Kintsch y van Dijk (1978), en su clásico artículo “Toward a Model of Text Comprehension and Production”, así como en otras fuentes (véase van Dijk, 1988; van Dijk y Kintsch, 1983) introducen una serie de conceptos acerca de la estructura de un texto o discurso a partir de los cuales quedan claramente definidos los niveles de comprensión de este SER que han servido de inspiración a otros autores, como Sánchez (1998), para promover ayudas en la comprensión y redacción de textos para los contextos educativos formales.

Estos autores definen los niveles de comprensión desde el “texto base” y la *microestructura* del texto pasando por el nivel de comprensión de la *macroestructura* hasta la comprensión del esquema general, llamado *superestructura*.<sup>3</sup> En la superestructura se encuentran inmersas las ideas anteriores y en ella el lector construye un “modelo de la situación”. En general no parece difícil encontrar bastante similitud entre los niveles de comprensión propuestos en el caso de las gráficas y los de los textos, que más adelante hemos observado en las partituras, con algún detalle que especificaremos en el siguiente apartado.

En nuestro grupo de investigación se vienen realizando en los últimos años investigaciones sobre el aprendizaje de las gráficas (Pérez Echeverría, Postigo, López Manjón y Marín Oller, 2009; Pérez Echeverría, Postigo, y Marín, 2010, 2013; Pérez Echeverría, Postigo y Pecharromán, 2008; Postigo, 1998; Postigo y Pozo, 2000). En estas investigaciones se han definido también tres niveles de procesamiento de las gráficas: desde el primer nivel de procesamiento de la información explícita hasta el tercer nivel, que implica “salir” de la gráfica para relacionar la información contenida en ella con otra no presente en la misma, implícita, que forma parte de los conocimientos previos de quien hace la lectura.

Estos tres niveles de comprensión se han empleado también en la investigación acerca de otro sistema externo de representación, como son los mapas geográficos (Postigo y Pozo, 2004). Los niveles son similares a los tres descritos en el caso de las gráficas: el primero consiste en la

<sup>3</sup> Para un desarrollo de esta idea consultar van Dijk y Kintsch, 1983.

identificación y decodificación de los elementos presentes en el mapa; el segundo, en decodificar a un nivel más complejo, donde los códigos son específicos de este tipo de sistema de representación y suelen organizarse en base a ciertas reglas sintácticas, como el relieve, las escalas, etc.; y el tercer nivel, que consiste en establecer relaciones entre elementos presentes y otros ausentes del mapa, como son los conocimientos geográficos, de manera que se puedan realizar predicciones e interpretaciones acerca del mismo. El último nivel descrito en el caso de las gráficas y en este de los mapas son similares: ambos implican ir más allá de la información que se encuentra de forma explícita en el papel y relacionar lo que allí aparece con otros conocimientos que ya posee el lector.

## 2.9. Niveles de procesamiento de las partituras

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje musical se han establecido relaciones similares a las descritas en otros tipos de notaciones. Hacemos un breve repaso a los autores más significativos al respecto. Los trabajos de Sloboda (1985, 1988, 2005), son bien conocidos por explorar los procesos cognitivos implicados en distintas facetas de la acción musical, como la interpretación, el aprendizaje, la creación y la escucha, y que empezaban a interesar al ámbito musical desde finales de la década de los 70. En 1995, Hallam ya hacía mención a la característica referencial-artística para un tipo de acercamiento del músico que implicaba unos conocimientos estéticos, expresivos y comunicativos. Reid (2001) concebía una jerarquía de cinco niveles integrados progresivamente en complejidad: desde el más básico, centrado en los aspectos físicos del instrumento, a continuación los elementos musicales, luego la interpretación estilística, seguidamente la comunicación con la audiencia y finalmente la expresión personal.

Del mismo modo que Scardamalia y Bereiter (1987) establecieron los polos de “decir el texto” y “transformar el texto” como dos aproximaciones al lenguaje escrito, Hulberg (2002) propuso el acercamiento *reproductivo* y el *exploratorio* a la partitura. En el acercamiento reproductivo el aprendiz se limitaba a copiar fielmente el material notacional, mientras que en el exploratorio el aprendiz necesitaba integrar la información. Esta propuesta también se ve respaldada por Cantwell y Millard (1994) y Hallam (1995b) que también mostraron aproximaciones más superficiales al aprendizaje de las partituras y aproximaciones que requieren mayor autonomía y reflexión del aprendiz para integrar la información de distintas fuentes.

En general, los estudios sobre aprendizaje de las partituras y de la música han encontrado que los aprendices noveles suelen focalizar en micropatrones (Gruson, 1988; Hallam, 2007; Lane, 2006; McPherson, 2005), mientras que los expertos prestan atención a aspectos interpretativos y expresivos. Es como si la pericia desarrollara determinado tipo de habilidades metacognitivas de comprensión de la obra musical (Gruson, 1988; Hallam, 2007; Hallam *et al.*, 2012). Relacionado con estos aspectos, Chaffin *et al.* (2003) definieron tres niveles de aproximación en el aprendizaje musical: básico, interpretativo y expresivo. Los expertos parecen centrarse en una visión más

holística, “big picture” de Chaffin *et al.* (2003) o a la visión “macro” de Lane (2006), en las primeras fases de aprendizaje, que suelen retomar también en las últimas.

En las fases de aprendizaje es donde más diferencias se han encontrado entre expertos y novatos. Chaffin *et al.* (2003) argumentaban cómo los expertos establecían a priori unas ideas expresivas (Laukka, 2004) que eran las que luego guiaban el trabajo técnico. Sería como concebir la pieza como un todo antes de desarrollar el trabajo en detalle (Hallam, 1995b; Lane, 2006; Miklaszewski, 1989). O cómo Nielsen (2001) encontraba cómo los músicos desarrollaban primero un plan estratégico que luego les ayudaba a gestionar los retos técnicos. Las fases de desarrollo del aprendizaje han sido revisadas por varios autores (Marín, Pérez-Echeverría y Scheuer, 2013; Nielsen, 1999; Williamon, Valentine y Valentine, 2002), concluyendo en la división de los inicios de trabajo de la pieza musical, los estadios intermedios de trabajo más en detalle y las fases finales de preparación del concierto o audición. Nosotros tomaremos esta referencia para la observación de las fases de aprendizaje de la pieza musical en los aprendices de las culturas clásica, flamenca y jazz.

Los niveles de procesamiento de las partituras musicales en los que basaremos el análisis en esta tesis doctoral, fueron inicialmente abordados en nuestro grupo de investigación por Casas (2005) y Casas y Pozo (2008). Para estudiar los niveles de comprensión desde los que los estudiantes de instrumento en el ámbito del conservatorio superior de música enfocaban su actividad musical, se comenzó por adaptar los utilizados en el ámbito de las gráficas y de los mapas, citados más arriba. De esta manera, el grado de comprensión de la partitura podría analizarse en función de tres niveles que inicialmente fueron categorizados ordinalmente, como primer, segundo y tercer nivel, por su relación jerárquica.

En Casas (2005) observamos que aprendices que pertenecían al mismo nivel de instrucción y cohorte evolutiva (grado superior de música), aprendían distinto un material musical según la expectativa. Tener que enseñar (instruir) ese material musical a otras personas podía influir positivamente en el aprendizaje, si lo entendemos como que lleva a reflexiones más constructivas y niveles de procesamiento más amplios. El motivo es que se veían en la necesidad de clarificar y reorganizar el contenido en nuevas formas que pudieran hacerlo comprensible para otros. Además, encontramos diferencias entre los que aprendieron una obra de lenguaje pre-clásico y los de una obra de lenguaje contemporáneo, por el hecho de que estaban más familiarizados con el lenguaje más cercano al mundo tonal. Así, dio una ventaja relativa a la profundidad de comprensión y mayor uso de la teoría constructiva en la obra de lenguaje pre-clásico respecto de la contemporánea.

Más adelante, los tres niveles fueron detallados y ampliados por Bautista y Pérez Echeverría (2008). Veámoslos en detalle:

- *Nivel notacional*: consiste en comprender los símbolos presentes en la partitura. Para ello es suficiente con conocer y saber descifrar el código, es decir, la notación musical.

Por tanto, se haya centrado en cualquier marca explícita y directamente perceptible de la partitura, como son las notas, matices, articulaciones, etc.

- *Nivel sintáctico*: conlleva establecer relaciones entre los elementos explícitos de la partitura según una serie de reglas implícitas, tanto sintácticas como estructurales, propias del sistema. Por ejemplo, relacionar notas y construyendo nuevas unidades de sentido como motivos, temas, frases, estructuras, etc. También pertenecen a este nivel otras relaciones establecidas entre varias marcas explícitas de la partitura, como la identificación de acordes, de melodías y acompañamientos o de tonalidades y modulaciones.
- *Nivel referencial-artístico*: en él se dan relaciones entre elementos procesados en los niveles anteriores con otros conocimientos no presentes en la partitura, a través de los cuales se da sentido pleno a la información presentada. Dentro de este nivel se encuentran la transmisión de emociones y las relaciones que los alumnos establecen entre la partitura y el estilo o época al que pertenece, el compositor que la escribió y cuestiones de interpretación ligadas a esas características estilísticas. Por tanto, la comprensión a este nivel estaría más cerca de la supuesta finalidad de la enseñanza de la música de manera holística o primigenia: comunicarse y expresarse a través de ella.

Bautista *et al.* (2009) incluyeron una categoría *post hoc* que se enmarcaría entre la más básica de nivel notacional y la intermedia de nivel analítico. Esta categoría es el *nivel sintáctico* que definen como aquellos elementos que por sí mismos implican un procesamiento sintáctico de la partitura, tales como fraseo, melodía, motivo, tema, voz, textura, variación, etc. Este nivel sintáctico estaría relacionado ya con el nivel implícito que explicamos en Postigo y Pozo (2000, 2004), indicando un tipo de procesamiento implícito y no consciente, puesto que esos elementos sintácticos son agrupaciones automatizadas de elementos de tipo más micro, notacionales o simbólicos.

En otros estudios al respecto, como Bautista *et al.*, (2010), López-Íñiguez y Pozo (2013), Marín *et al.* (2012), Marín, Pérez Echeverría, y Scheuer (2013), y Marín, Scheuer, y Pérez-Echeverría (2013), se analiza el uso que se hace de las notaciones musicales en el aprendizaje de la interpretación musical dentro de lo que ya podríamos llamar “cultura musical clásica”, representada aquí por los conservatorios. Sin embargo, existen otras tradiciones o culturas musicales en las que esos sistemas notacionales desempeñan un papel secundario. En su lugar se recurre a otras formas de representación externa no tan sistematizadas por la simbolización escrita y en las que incluimos las desplegadas en el tiempo. De esta manera, este estudio propone la comparación de tres formas de aprendizaje de la música que creemos culturalmente diferenciadas (clásica, jazz y flamenco) en el acceso y uso de las representaciones externas, de forma que podamos analizar la utilización de los diferentes sistemas semióticos en su función de



herramientas cognitivas que van configurando una identidad y concepción sobre el aprendizaje musical.

Cierto es que en el caso de las representaciones externas no notacionales, la psicología cognitiva no ha dedicado aun mucha atención a describir y organizar los fenómenos y será basándonos en los estudios sobre representaciones externas y en los trabajos que analizan la función auto-reguladora de los gestos y el lenguaje auto-referidos desde los que intentaremos hacer nuestra aportación. Esto lo desarrollaremos más adelante en este mismo capítulo.

Por último, para la investigación en *representaciones externas*, supondría un desarrollo en la identificación de estas “marcas” que suponen el establecimiento de una relación intencional entre el medio de representación con cualidades visuo-espaciales (o podríamos aventurar “visuo-temporales” también) y el sonido como realidad representada, que no se limitaría exclusivamente a las notacionales, sino que podrían ampliar el rango notablemente.

## **2.10. Relación entre las concepciones del aprendizaje y los niveles de procesamiento**

Para ir finalizando el discurso acerca de las concepciones, en Casas (2005) hicimos una primera aproximación a la relación entre las concepciones de aprendizaje y los niveles de procesamiento de la partitura. Por una parte, esperábamos encontrar características comunes de tratamiento de los SER notacionales, material de lectoescritura musical, en las personas formadas en la tradición de la música clásica; y por otra, creímos que, a partir del marco teórico desarrollado, debía haber una relación entre las concepciones de la enseñanza mantenidas por esas personas y los tipos de procesamiento que realizaban de las partituras. Volviendo a Olson y Bruner, sería que la psicología popular, o las concepciones predominantes de un aprendiz, tuvieran algún tipo de repercusión en su pedagogía popular o en el tratamiento que hacía del material de lectoescritura, en concreto los niveles de procesamiento utilizados con las piezas a aprender. Más aun, incluso dentro de su pedagogía popular, pudimos apreciar una variación entre las concepciones y niveles de procesamiento utilizados para aprender para sí mismo y los utilizados en caso de tener que enseñar hipotéticamente, siendo más complejos los últimos.

Resumiendo con brevedad, en esta relación observada, las teorías implícitas manejadas (directa, interpretativa y constructiva) no tenían una correspondencia absoluta con los niveles de procesamiento, es decir, claramente no eran la misma cosa. Sin embargo, los participantes que usaban más el nivel referencial-artístico eran también los que utilizaban más la teoría constructiva. Además, parecía haber un salto cualitativo tanto entre el segundo nivel de procesamiento y el tercero, como entre la teoría interpretativa y la constructiva. Los participantes no solían utilizar ni niveles de procesamiento ni teorías que no fueran contiguas, apoyando la idea de la ruptura con los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales de las dos primeras teorías implícitas y los dos primeros niveles de procesamiento en los participantes que describieron un tipo de aprendizaje más complejo.

En el estudio que estamos describiendo utilizamos una variable independiente que fue el tipo de lenguaje musical de la partitura que les dimos para aprender. A un grupo les ofrecimos una obra más convencional o “clásica” y a otro grupo les ofrecimos una obra “contemporánea” que rompía algunas premisas de la notación tradicional del compás, como por ejemplo la isocronía. Los participantes también solían poner en marcha estrategias de aprendizaje y enseñanza más complejas en esta última. Este resultado nos movió a pensar que ante repertorios que no se han aprendido de manera académica, debido a que en ese momento la formación en ese repertorio era muy escasa o nula en el centro de aprendizaje, los aprendices ponían en marcha otro tipo de procesos e incluso teorías implícitas según el requerimiento de la tarea.

De esta forma, en el último apartado desarrollaremos algunas ideas básicas sobre los estudios que se han llevado a cabo acerca del aprendizaje musical no académico, de tradición oral, y que quedaría enmarcado en el *aprendizaje no-formal e informal* de la música.

Desde este momento, con motivo de facilitar la lectura, utilizaremos indistintamente la categorización de aprendizaje formal o académico y la categorización de aprendizaje informal o no académico. Los ejemplos del primer tipo serían los conservatorios y algunas de las escuelas de música heredadas de la tradición clásica centroeuropea, con un uso concreto de la lectoescritura musical. Los ejemplos del segundo tipo serían aquellas tradiciones de origen oral procedentes de la tradición flamenca, folk, o jazzística en sus formas más informales. Es una manera de facilitar la lectura, ya que hemos definido los matices en el primer capítulo de esta tesis doctoral, y solo será especificada si la diferencia es relevante para la comprensión del hilo argumental. Es importante hacer hincapié en que no siempre el tipo o tradición de música está inevitablemente unido a un tipo de aprendizaje concreto. Precisamente la riqueza está en explorar los límites.

## **2.11. Representaciones externas no notacionales**

Tal y como proponen Pérez Echeverría y Scheuer (2009), se podría considerar a las representaciones externas en un rango de mayor amplitud del que hemos propuesto hasta este momento. Los SER implicados en el aprendizaje y la enseñanza van más allá de lo que suponen las marcas notacionales. Así, definen cuatro grandes tipos de representaciones externas: representaciones corporales y gestuales, el lenguaje oral, notaciones basadas en reglas de combinaciones flexibles (como el dibujo, los mapas y algunos tipos de gráficas) y, por último, sistemas notacionales más estrictos (escritura alfabética, la escritura numérica, los sistemas algebraicos, entre otros). Los dos primeros tipos no eran considerados SER por Martí (2003), a lo que añade:

La representación gestual y el lenguaje oral no explican pues, por sí solas, la aparición de estas formas gráficas de representación. En este sentido, dichos sistemas, y particularmente el sistema de escritura, no pueden ser conceptualizados como sistemas derivados del lenguaje oral cuyo objetivo sería el de una simple transposición. Son sistemas con su idiosincrasia, que representan la realidad a su manera (Olson, 1994). (p. 33)

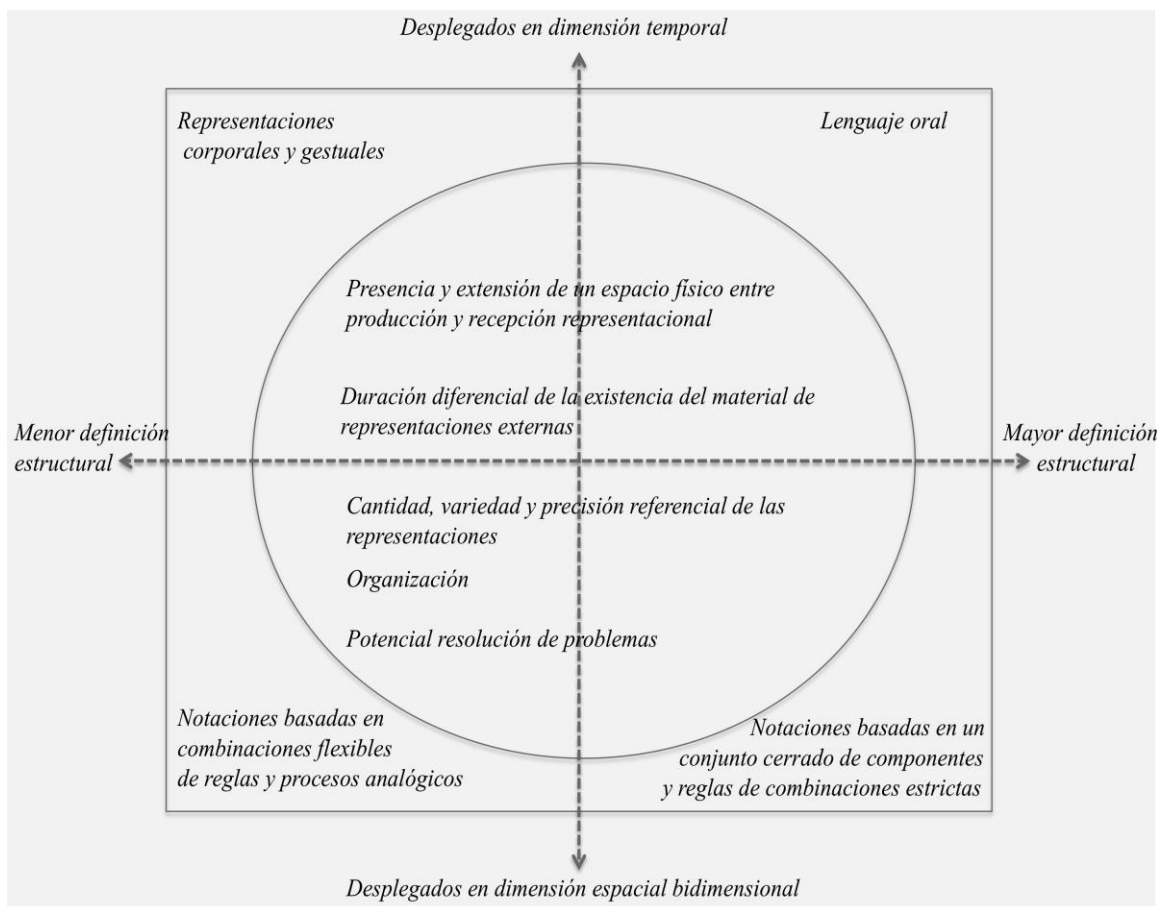
No ponemos en duda la independencia y particularidad del sistema de escritura, por ejemplo, respecto del lenguaje oral. Pero a la vez nos resistimos a pensar que exista una ruptura total entre el formato representacional que se construye oralmente y el que se generó de manera notacional.

En cuanto a los dos últimos grandes grupos de representaciones externas que conciben estas autoras, la distinción entre sistemas notacionales de reglas “flexibles” o “estrictas” debe ser concebida más que como una oposición como un continuo, y especifican:

[...] en este volumen dejamos fuera otros muchos tipos significativos de representaciones externas: lenguaje de sordos, Braille leído y escrito, vídeo y película, grabaciones escritas de coreografías, y el uso combinado de varias representaciones externas en ámbitos informáticos, por mencionar solo unos pocos. (Pérez Echeverría y Scheuer, 2009). (p. 2)

Se asumen estos cuatro tipos de representaciones (expresados en la Figura 2.1), partiendo de la revisión del análisis de Donald (1991), pero matizando alguna terminología de las categorías del autor. En primer lugar, en vez de “miméticas”, se habla de representaciones “corporales o gestuales”, para no asumir que son forzosamente imitativas. Y de acuerdo con las investigaciones en psicología evolutiva, se prefiere utilizar “sistemas notacionales” a “sistemas visuoespaciales”, que son todas aquellas marcas gráficas producidas por un instrumento intermediario (aunque en ocasiones también lo hacen partes del cuerpo), sobre algún tipo de superficie (piel, arena, paredes, suelos, arcilla, papel, ropa, pantallas). La expresión “sistemas notacionales” indica los casos en que las notaciones forman parte de un sistema limitado de signos, de tal manera que el significado de una notación determinada se deriva de su relación con otras notaciones en el sistema. Es a partir de esta definición, que de aquí en adelante nombraremos “no notacionales” a las dinámicas comunicativas corporales y gestuales y al lenguaje verbal.

**Figura 2.1.** Distinciones entre los cuatro tipos generales de representaciones externas. Adaptado de Pérez Echeverría y Scheuer (2009).



Lo realmente difícil es demostrar si estos últimos son sistemas, en el sentido más estricto del término, y más aún si son limitados. Es cierto que los cuatro grandes grupos definidos por Pérez Echeverría y Scheuer (2009) presentan diferencias muy relevantes que reflejan distintos usos sociales y diferentes potenciales cognitivos. Las autoras los reflejan gráficamente en una representación bidimensional. El eje vertical indica las dimensiones temporal/espacial sobre los que las representaciones son externalizadas, mientras que en el eje horizontal se marca el gradiente de definición estructural (con reglas más flexibles o más estrictas).

Desde esta perspectiva, el último apartado de la parte teórica, y no por eso el menos significativo, lo protagonizan las representaciones externas desplegadas en una dimensión temporal más que espacial y con muy baja definición estructural. Representaciones no verbales, que aun teniendo naturaleza de representaciones externas tienen propiedades bien diferentes de los SER y no tienen naturaleza notacional. Son las representaciones corporales y gestuales que perfilamos a continuación.

### 2.12. Representaciones externas y habla privada

Un primer acercamiento a este tipo de representaciones externas no notacionales lo hacemos a partir de la distinción de aquellas que tienen una finalidad autorregulatoria del comportamiento del aprendiz y aquellas que tienen una finalidad comunicativa o intención de modificar algo en el conocimiento o comportamiento de otra persona. Volviendo al comienzo del capítulo primero de esta tesis doctoral, mencionamos que Vygotski defendía que toda función psicológica superior aparece primero en un plano interpsicológico, social, y solo después aparecería en un plano intrapsicológico, individual. Es así cómo el fenómeno de internalización del lenguaje que pasa a ponerse al servicio del pensamiento (p. ej., como autorregulación) se denominó *habla egocéntrica*. Flavell (1966) propuso cambiar este término por el de *habla privada* para enfatizar más su carácter auto-comunicativo y auto-regulador, y es el término que adoptamos en esta tesis doctoral después de su generalización en el ámbito de investigación.

Sin embargo, encontramos ejemplos gestuales, en vez de lingüísticos, en ellos estudios de Delgado, Gómez y Sarriá (2006) y de Rodríguez y Moro (1999). Delgado *et al.* (2006) argumentan cómo el gesto de señalar, que hace el bebé en la etapa preverbal, le ayuda a la regulación de su propia atención y así le permite apoyar otros procesos cognitivos. Esto marcaría una diferencia con Vygotski, para quien la comunicación con uno mismo no podría empezar antes del comienzo del lenguaje (Vygotski 1924/1997). Podría entenderse la propuesta de estos autores, más que como una contradicción, como una prolongación del origen ontogenético de esta importante función cognitiva al periodo preverbal.

Ahora bien, estas herramientas semióticas son utilizadas no solo en los bebés sino también más adelante, como indica otro estudio sobre autorregulación y “mastering” realizado con adultos analfabetos, a través del uso de habla privada (Sánchez Medina y Alarcón, 2006). En dicho estudio se trasciende el hecho de que el habla privada sea una mera fase o etapa en el desarrollo ontogenético y lo proponen como herramienta semiótica en la resolución de problemas a lo largo del ciclo vital (ver también Sánchez Medina Alarcón Rubio y de la Mata Benítez, 2009; López-Íñiguez, Casas-Mas, y Pozo, 2012a, 2012b). Establecen la hipótesis de si el habla privada en adultos analfabetos está más relacionada con la experiencia individual en un determinado ámbito cultural que con un proceso de maduración personal. Distinguen formatos de habla privada internalizados; apenas perceptibles por observación vinculados más a sonidos guturales y gestos minimalistas; y formatos externalizados, perceptibles e inteligibles.

Los autores relacionan las formas internalizadas de habla privada con un nivel educacional alto en un determinado aspecto de la realidad cultural, y una forma más externalizada de este proceso en las fases intermedias de aprendizaje. En los inicios de aprendizaje, es decir en los novatos en algún aspecto de la realidad cultural, la dificultad de la tarea excede sus capacidades cognitivas y esto no facilitaría la aparición de habla privada. La dificultad de la tarea decrecería según aumentase el nivel educacional. Así, habla privada y rendimiento adoptan

relación con forma de “U” invertida (Behrend, Rosengren, y Perlmutter, 1989; Montero y de Dios, 2006; Winsler Díaz y Montero, 1997). La dificultad ha de ser calibrada para cada sujeto de manera individual, ya que no es una propiedad inherente de la tarea, sino una propiedad subjetiva (Montero, 2006; Montero y de Dios, 2006).

Otro factor, además de la dificultad de la tarea o pericia del aprendiz, que los investigadores han detectado como inhibidores de la aparición de habla privada es si hay adultos muy directivos en la actividad que está realizando el aprendiz (Berk y Garvin, 1984; Berk y Kraf, 1998). Si los adultos se limitaban a adaptar las tareas a las habilidades de los aprendices para que fueran ellos mismos responsables de su actuación, tal efecto inhibitor no se observaba (Behrend *et al.*, 1989; Berk y Kraf, 1998). Y un último factor a considerar como inhibidor del habla privada es el tipo de tarea. Hay tareas que se han utilizado a menudo en este tipo de investigación, pero están poco mediadas por el lenguaje por sus características perceptivas viso-espaciales. Frauenglass y Díaz (1985) vieron que problemas semánticos como la clasificación de objetos o la ordenación de historias, solían ser solucionadas por medio del lenguaje.

Si esto se produce con el discurso verbal, y atendiendo a los estudios sobre los gestos autorreguladores, podríamos pensar que los gestos y diferentes formas de canto también fueran una herramienta de autorregulación en adultos que aprenden a tocar un instrumento. Podríamos comprobar su posible relación con el tipo de uso de la notación musical al comparar las tres tradiciones de aprendizaje que suponemos diferenciadas culturalmente en la presente tesis doctoral; clásica, jazzística y flamenca. Las tres hacen un uso distinto de la notación musical muy desarrollado en el ámbito clásico, esquemático en el jazz, o incluso la obvian, como en el flamenco. Y como defienden Winsler *et al.* (1997), la eficacia del habla privada, como estrategia, no debe ser medida por la frecuencia, pues puede tener el mismo efecto si se repite como si se emite una vez. Nosotros proponemos atender más a su cualidad que a su cantidad.

Resumiendo, a partir de la ley de la doble formación de los procesos psicológicos de Vygotski, pensamos que el uso social que se hace de esas herramientas gestuales y verbales pasaría a un plano individual en la resolución de problemas en el aprendizaje, especialmente cuando se genera un estrés ante tareas de dificultad media (Berk, 1992). Esto quiere decir que los gestos y verbalizaciones asociadas al aprendizaje, y en concreto al aprendizaje musical de una determinada cultura musical, serán utilizados también a la hora de aprender individualmente una pieza. Además, en culturas con un mayor uso de la gestualidad comunicativa en el aprendizaje musical, también tendrán mayor uso del gesto como herramienta de mediación cognitiva. Esto implica, del mismo modo, que en las culturas que se hace mayor uso del gesto como mediador encontraremos menor discurso verbal y progresivamente menor uso notacional.

Faltarían estudios que definieran las herramientas semióticas gestuales en relación con las verbales y las notacionales, para lo que creemos que el dominio musical es uno de los más propicios. Son tareas que combinan procesos visuo-espaciales y semánticos, además de que el

discurso musical también conlleva una narratividad y son tareas que demandan secuencias de acción psicomotrices complejas. Esto se hace especialmente relevante en aquellas culturas musicales que no se apoyan en la notación tradicional, como el jazz, y especialmente el flamenco, por ser donde se pueden manifestar en conjunto y así ser analizadas. Pero necesitaremos tener en cuenta los factores inhibidores del habla privada (como la presencia de una persona no interventora en la actividad o una dificultad media de la tarea) a la hora de investigar este fenómeno en el aprendizaje instrumental.





**SEGUNDA PARTE**

**SECCIÓN EMPÍRICA**



### **Introducción a la sección empírica**

A partir de la revisión teórica el trabajo empírico que presentamos a continuación incluye dos estudios. El primer estudio tiene como objetivo general poner en relación las culturas de aprendizaje musical y las concepciones a partir exclusivamente del discurso de los aprendices. Se ha desarrollado mediante un cuestionario de dilemas que ha sido analizado con preguntas abiertas y cerradas dando lugar a dos sub estudios. El sub estudio 1 está centrado en el Análisis de Varianza de las respuestas de los participantes a las preguntas cerradas del cuestionario de dilemas. El sub estudio 2 está basado en un análisis Lexicométrico de las respuestas de los 31 participantes a las preguntas abiertas. En éste segundo sub estudio hemos utilizado el Análisis Factorial de Correspondencias (AFC), y una descripción de las respuestas literales de los participantes más representativos de cada cultura (con el procedimiento de Selección Automática de Respuestas Modales, SARM, según la distancia  $X^2$ ), además del análisis cualitativo de sus respuestas completas.

En el segundo estudio realizamos un contraste del discurso sobre la práctica y la propia práctica individual musical de los dos participantes con concepciones más polarizadas (tradicional y constructiva) de cada cultura. Es un estudio de casos múltiple con seis participantes que fueron seleccionados a partir de los resultados del primer estudio. Realizamos un análisis de comparación constante mediante un sistema de categorías; basado tanto en deductivas como en inductivas. Así, presentamos los seis estudios de caso, donde analizamos primero el discurso sobre la práctica de cada aprendiz y luego su práctica, y una posterior comparación de los dos participantes de cada cultura.

### **Reflexión ética**

Con la finalidad de establecer un principio de coherencia en esta disertación y que la congruencia sostenga los pilares tanto teóricos como de acción es que vemos saludable realizar una consideración ética sobre los objetivos, el diseño e implicaciones. En este caso deberían ser considerados y respetados todos los grupos y participantes, independientemente de su origen étnico, religión o cultura. Siendo conscientes del impacto que distintas metodologías propician en diferentes grupos, tanto el marco teórico como los criterios que se derivan de él necesitan adaptarse a las diferentes maneras culturales de construir la realidad.

Somos conscientes de que partimos desde una perspectiva teórica deductiva que defiende una evolución jerárquica en complejidad de determinado tipo de parámetros, que han sido útiles a la sociedad para desarrollar determinado tipo de formas de pensar. Son estos parámetros los que nosotros utilizaremos para observar a los participantes de las distintas culturas. Esto quiere decir que hemos de ser especialmente cuidadosos en cómo aplicamos las categorías, en cómo informamos y sobre todo en cómo las cuestionamos. Con el fin de no dejar en situación de desventaja a unos participantes respecto a otros, por ejemplo de las culturas de tradición oral ante

los de las académicas, es por lo que propiciamos en paralelo además del acercamiento deductivo otro inductivo.

El acercamiento inductivo, construido a partir de determinadas regularidades y aspectos significativos ocurridos durante la observación, nos ayuda a cuestionar los *a priori* estructurados. Pero, a la vez la estructura nos permite valorar los elementos no previstos en un esfuerzo de comprensión y descripción de los mismos. Estos nuevos parámetros surgidos inductivamente también serán evaluados en las culturas más académicas. De este modo la comparación no se limita a la clasificación sino que es enriquecedora de posibilidades no contempladas desde alguno de los puntos de vista.

Como intérprete me he formado en las tres culturas estudiadas, y he podido vivir en mi propia piel experiencias positivas y no tan positivas de sus formas de construir la realidad y la música. Las tres me merecen el máximo respeto y he necesitado despojarme de las tres para poder llevar a cabo un acercamiento a las historias de los participantes. Y a la vez me he vestido de cada una de ellas para empatizar e intentar comprender lo que todos los participantes me han contado honestamente y con pasión.

## **ESTUDIO 1**

### **Concepciones implícitas y culturas de aprendizaje musical**



## CAPÍTULO III. Introducción al estudio 1

En este capítulo introductorio realizamos la descripción de los participantes del primer estudio empírico de esta tesis doctoral. Comenzamos con una descripción general del contexto de las tres culturas. A continuación presentamos la relación de la variable cultura con el resto de variables y sus distintas modalidades tenidas en cuenta en esta investigación. Por último, presentamos una descripción del perfil típico de participantes de las tres culturas.

### 3.1. Objetivos

El objetivo general del primer estudio es ver si hay o no relación entre las culturas musicales y las concepciones de aprendizaje y enseñanza. No obstante, describiremos unos objetivos específicos dentro de cada uno de los subestudios realizados.

### 3.2. Participantes

Los participantes de este estudio han sido 31 guitarristas hispanohablantes, que en solo cuatro casos no era su lengua materna, pero que mostraron la fluidez necesaria para llevar a cabo la entrevista y comprender las preguntas, así como expresar sus opiniones al respecto. Los participantes se encontraban en una fase semiprofesional, que venimos a definir como músicos que realizan algunas interpretaciones públicas al año, pero se encuentran aún en fase de aprendizaje tutelada por algún maestro, y en la actualidad no se sostenían económicamente solo de la actividad musical.

Los seleccionamos intencionalmente según podían inscribirse en una (y solo una) de las siguientes culturas de aprendizaje e interpretación musical: clásica, jazzística o flamenca, tal como hemos justificado ampliamente en el primer capítulo de esta tesis doctoral. Los criterios que utilizamos para ubicar a los guitarristas en una cultura determinada fueron que estuvieran implicados y comprometidos en una actividad de enseñanza-aprendizaje de determinada cultura; flamenco, clásico o jazz, y que su repertorio de interpretación habitual perteneciera a dicha cultura.

Por una parte los músicos que provienen de la tradición clásica son alumnos de Grado Superior de música y estudiantes en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. En la tradición de jazz hemos buscado el perfil semiprofesional en la Escuela de Música Creativa de Madrid, en Musikene (Centro Superior de Música del País Vasco) y en la Escuela de Música Contemporánea de Buenos Aires. Para el flamenco hemos apelado a maestros emblemáticos de guitarra de Madrid en la Academia de Aquilino Jiménez “el Entri”, alumnos de José Jiménez “el Viejín” y de José Losada.

Entrevistamos un total de 40 guitarristas. Sin embargo, fueron excluidas nueve entrevistas de guitarristas que eran intérpretes competentes en más de una tradición, o no eran gitanos en el caso de los flamencos; justificaremos más adelante estas decisiones. Los participantes finalmente de la investigación son 31: 10 pertenecientes a la cultura clásica, 10 participantes de la cultura de jazz y 11 participantes de la cultura flamenca. Son mayoritariamente españoles, a excepción de cuatro participantes de clásico que proceden de Italia, Grecia, Corea del Sur y Estados Unidos, y dos participantes de jazz originarios de Argentina. Así, todos los participantes muestran un perfil bastante específico de su cultura, no siendo ninguno intérprete de música de la tradición a la que no representa.

El grupo de músicos de la cultura flamenca quedó conformado, al final, por todos los participantes de etnia gitana, mientras que ninguno de los de las culturas clásica y jazzística pertenecen a la etnia gitana. Describimos a continuación cómo fue esta toma de decisión.

En un principio habíamos elegido como participantes que conformaban el grupo de la cultura flamenca, cinco de etnia gitana y cinco *payos*.<sup>4</sup> Al observar que unos y otros respondieron al cuestionario de preguntas abiertas formulado de manera diferenciada, aplicamos un análisis lexicométrico (ver la explicación de este método en el segundo sub estudio empírico de esta tesis doctoral). Comparamos las respuestas entre los participantes seleccionados para la cultura clásica, jazz, flamencos de etnia gitana y flamencos que no eran de etnia gitana o payos. Las preguntas analizadas fueron las que indagan las siguientes dimensiones; las *condiciones* que favorecen o dificultan el aprendizaje, los *procesos* psicológicos y los *resultados* de aprendizaje. El subgrupo de flamenco perteneciente a la etnia gitana evidenció un léxico característico ( $p < .05$ ) en las tres dimensiones analizadas, mientras que el léxico utilizado por los músicos payos de flamenco no mostró diferencias de significación estadística respecto del léxico de los músicos clásicos o jazzistas. De esta manera, decidimos considerar solo músicos gitanos para la cultura flamenca, que quedó definitivamente compuesta en nuestro estudio por once participantes, para ser contrastada con las de jazz y clásica.

Otra variable a destacar, como explica Green (1997), es que no es frecuente que el género femenino participe en grupos musicales como instrumentista en la música popular urbana. Es mucho más común que sean cantantes o bailarinas. Esto ha sido muy relevante en la conformación de los grupos de participantes para cada cultura. Mientras en la cultura clásica el 50% de la muestra son mujeres, en la cultura jazzística solo hemos encontrado una guitarrista del nivel semiprofesional requerido. En la cultura flamenca no hemos encontrado ninguna mujer con la condición de etnia y nivel semiprofesional. En esta cultura hay que añadirle, a lo expuesto por Green, los ideales estereotipados de la comunidad en los que se les atribuyen a las mujeres determinadas características, como la pureza, virginidad, fidelidad (marital y comunitaria) y de

---

<sup>4</sup> Payo: adjetivo usado en la etnia gitana para denominar a las personas que no pertenecen a la misma.



conducirse con obediencia por el camino de la tradición gitana (González Cortés, 2003). Estos valores no facilitan la incorporación de las mujeres al ámbito de la interpretación instrumental, aunque son valores con leves indicios de cambio y en algunos ritos de culto podemos escuchar actualmente grupos exclusivamente de mujeres instrumentistas y cantantes, que son bien estimados dentro de la comunidad, especialmente por los jóvenes. Pero este tópico tan interesante de análisis de los procesos de cambio cultural excede nuestros propósitos para esta tesis y por lo tanto no profundizaremos en las diferencias de género en la elección profesional musical. Hay otras variables asociadas a cada una de las tres culturas, como la edad de los participantes, los estudios escolares y musicales y la relación familiar con la música que nos parece relevante describir en mayor profundidad a fin de ampliar la visión de nuestro estudio de cada una de las culturas que hemos seleccionado.

### **3.3. Descripción de las variables: variables determinadas sobre el conjunto de participantes y sus modalidades**

**3.3.1. Variables de caracterización de los participantes y sus modalidades.** A partir de los datos obtenidos clasificamos las variables de caracterización de los participantes, que refieren a las características de cada músico participante, independientemente de sus respuestas. Nuestras variables de caracterización son: CULTURA, EDAD, ORIGEN, GÉNERO, ESTUDIOS ESCOLARES, ESTUDIOS MUSICALES y FAMILIA.

La variable CULTURA posee tres modalidades, que corresponden a las tres culturas de aprendizaje de los participantes, de acuerdo a los criterios detallados en el apartado anterior. Estas modalidades son: clásica, flamenca y jazzística, que en adelante denominaremos CL, FL y JZ.

Convertimos la variable EDAD en variable cualitativa (nominal), definiendo cuatro intervalos que dan lugar a las cuatro modalidades consideradas: de 15 a 19 años, de 21 a 24, de 26 a 29 y de 32 a 42. Los intervalos son nombrados por las edades que los delimitan: 15-19, 21-24, 26-29 y 32-42.

La variable ORIGEN posee tres modalidades que se corresponden con el origen de los participantes, según sean españoles o extranjeros, y entre los españoles, si son payos o gitanos (ningún extranjero era de origen gitano). Así quedan las modalidades: español payo, español gitano y extranjero, siendo nombradas desde ahora como Oep, Oeg y Oex.

La variable GÉNERO posee las modalidades masculina y femenina, nombradas M y F.

La variable ESTUDIOS ESCOLARES posee tres modalidades que corresponden al nivel máximo de estudios que el participante ha cursado aunque sea de manera incompleta, siendo las tres modalidades de estudios: secundaria, bachillerato o formación profesional, y estudios universitarios. Se nombran desde este momento como Es, Ebf y Eu.

La variable ESTUDIOS MUSICALES posee seis modalidades que corresponden al nivel máximo de estudios específicos en el campo musical que el participante ha cursado. Para delimitar las modalidades de esta variable decidimos establecer un modo de comparar la duración de

estudios informales y de estudios formales, pues algunos de nuestros participantes cursaron estudios formales y otros informales. Las modalidades resultantes son: un año de estudios musicales informales, tres años de estudios informales, cinco años de estudios informales o Grado Elemental completo de conservatorio o escuela reglada, doce años de estudios informales o Grado Profesional completo de conservatorio o escuela reglada, Grado Superior de conservatorio o escuela reglada, y Posgrado en música. Los cinco años de estudios musicales informales los hemos asimilado a la duración de cuatro años de un grado elemental completo. De la misma manera, los 12 años de estudios musicales informales los hemos asimilado al grado profesional, pues son los años aproximados que realiza un aprendiz para completarlo en el ámbito formal. No hay titulación inferior a ellas asimilable a uno o tres años de aprendizaje informal y no encontramos ningún participante que nos informara de más de 12 años de aprendizaje del instrumento de manera informal. Se nombran desde este momento como Mi1, Mi3, M5e, M12m, Mgs, Mpg.

La variable FAMILIA posee cuatro modalidades que corresponden con las formas de relación con la música de los familiares del participante, es decir si no tenían ninguna vinculación con ese campo, si eran estudiantes de música, músicos amateurs, o músicos profesionales. Las modalidades se nombran de la siguiente manera: Fn, Fe, Fa y Fp.

**3.3.2. Descripción de las tres culturas en función de las variables que caracterizan a sus participantes.** Realizamos un primer acercamiento al tratamiento de los datos en el que analizamos la independencia entre las modalidades de las variables de caracterización: CULTURA, EDAD, ORIGEN, GÉNERO, ESTUDIOS ESCOLARES, ESTUDIOS MUSICALES y FAMILIA. Se buscaron correlaciones entre las variables de caracterización, mediante cálculo de correlación por Chi Cuadrado (2). La prueba  $X^2$  permite determinar si dos variables cualitativas están o no asociadas. El estadístico  $X^2$  mide la diferencia entre el valor que debería resultar si las dos variables fuesen independientes y el que se ha observado en la realidad. Cuanto mayor sea esa diferencia (y, por lo tanto, el valor del estadístico), mayor será la relación entre ambas variables. Utilizamos para este acercamiento el método de caracterización de las variables (con el programa Decisia Spad 5.5). La hipótesis nula, es decir, la que enuncia que no hay asociación entre la cultura y cada una de las otras variables de caracterización, es rechazada si el valor test es  $\pm 2$  ( $p < .05$ ).

**3.3.2.1. Relación de la variable CULTURA con las otras variables de caracterización.** Tomamos como variable a caracterizar la variable CULTURA y como variables de caracterización las variables EDAD, ORIGEN, GÉNERO, ESTUDIOS ESCOLARES, ESTUDIOS MUSICALES y FAMILIA. Según la Tabla 3.1, la variable Cultura está asociada a cada una de las demás variables de caracterización, con un valor test superior a 2 en todos los casos.

**Tabla 3.1.** Valores test y chi-cuadrado de la asociación de la variable CULTURA con las restantes variables de caracterización

CULTURA		
X <sup>2</sup>	Variable	Valor Test
32,48	Origen	4,67
36,20	Familia	4,56
27,49	Estudios escolares	4,16
29,47	Edad	3,89
32,75	Estudios musicales	3,43
9,22	Género	2,33

**3.3.2.2. Descripción del perfil de los participantes de las tres culturas.** A continuación presentamos una descripción del perfil de los participantes con las modalidades de las variables que son más prototípicas en cada cultura. Esto no quiere decir que no haya un participante que posea otra modalidad, sino que éstas son las que caracterizan el perfil general de esa cultura en esta tesis doctoral. Presentamos un resumen de las tres culturas en la Tabla 3.2.

**Cultura clásica.** La cultura del clásico se describe en primer lugar por constituirse de manera similar por mujeres y varones, con edades comprendidas entre los 19 y los 29 años ( $M=24,7$ ; y  $SD= 3,6$ ). El origen era español y payo (Oep), aunque también la constituían cuatro estudiantes extranjeros (Oex). Los estudios escolares suelen ser universitarios (Eu) o de bachillerato (Ebf). Los estudios específicamente musicales son o de posgrado (Mpg) o de grado superior (Mgs). Sus familias suelen tener músicos amateur o estudiantes de música (Fa y Fe).

**Cultura jazzística.** La cultura del jazz se describe con participantes varones, a excepción de una mujer, de edades comprendidas entre los 26 y 42 años ( $M=29,6$ ; y  $SD= 4,93$ ) y origen español payo (Oep). Hasta siete de ellos tienen estudios académicos de nivel universitario (Eu) no necesariamente musicales. Los estudios musicales son de doce años o equivalentes al grado profesional de música (M12m). Destaca que en la variable de Familia la modalidad más típica de esta cultura es sin relación de aprendizaje específica con la música (Fn). Estamos ante una cultura cuyos aprendices tienen un promedio de edad de una década mayor que los aprendices de la cultura del flamenco. Además cuentan con estudios previos de música “académica”, es decir, en su mayoría formales o reglados.

**Cultura flamenca.** La cultura del flamenco se describe con participantes varones de origen español gitano (Oeg); con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años ( $M=16,8$ ; y  $SD= 2,96$ ). Tienen estudios escolares que alcanzan como máximo el nivel de secundaria (Es) sea en forma completa o incompleta; y con estudios musicales específicos de guitarra de tipo no formal desde un año a cinco años de duración (Mi1-Mi5). En todas sus familias hay músicos profesionales (Fp). Estas últimas características muestran que son aprendices muy jóvenes que ya pueden estar desempeñando una labor de performance en público con una supuesta baja formación específica en el instrumento de la guitarra.

**Tabla 3.2.** Resumen de las variables características de cada cultura participante en la presente tesis

	<b>Clásico</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Nº de participantes</b>	10	10	11
<b>Género</b>	5 varones 5 mujeres	9 varones 1 mujer	11 varones
<b>Edades comprendidas</b>	19 - 29	26 - 42	15 - 25
<b>Media de edad</b>	M=24,7	M= 29,6	M= 16,82
<b>Desviación típica</b>	SD= 3,6	SD=4,93	SD=2,96
<b>Origen</b>	6 Oep 4 Oex	8 Oep 2 Oex	11 Oeg
<b>Estudios escolares</b>	Es	Eu	Eu, Ebf
<b>Estudios musicales</b>	Mi1-Mi5	M12m	Mpg, Mgs
<b>Relación de la familia con la música</b>	Fp	Fn	Fa y Fe

### 3.4. Material y procedimiento

El material y procedimiento utilizado, así como el tipo de análisis, serán debidamente descritos en cada uno de los sub estudios empíricos. El material general del estudio 1 es una entrevista de dilemas (basada en el cuestionario de Bautista *et al.*, 2012) de respuestas abiertas y a posteriori sobre las mismas preguntas se les ofrecen a los participantes, tres respuestas cerradas entre las que tienen que elegir con cuál están más de acuerdo. La adaptación de la entrevista a las tres culturas puede consultarse en los anexos.

### 3.5. Decisiones metodológicas

**3.5.1. Respecto a los participantes.** Las dificultades metodológicas en este primer estudio fueron fundamentalmente el acceso a los participantes de las tradiciones menos académicas. Por una parte en el caso del jazz era difícil encontrar en la misma ciudad aprendices que tuvieran el nivel semiprofesional y que no tocasen en público música de más de una cultura. Así completamos la muestra de Madrid con otras escuelas de jazz en el País Vasco y de Buenos Aires, sin que supusieran cambios relevantes respecto a los participantes de Madrid.

En el caso del flamenco se dio una dificultad en el acceso a una parte de la población de etnia gitana. Ya el hecho de tener que firmar un *consentimiento informado* marcaba una distancia cultural que les resultaba agresiva, en una cultura en la que “dar la palabra” es un hecho más que confiable entre personas amistadas. Además, tampoco les daba confianza el que apareciese la palabra *ley* en el siguiente párrafo, pues no estaba especificado el tipo de ley, que quizá se asume sin cuestionar.

Entiendo que toda la información recogida es totalmente confidencial y que no será difundida por parte de los investigadores a menos que sea requerido por ley.  
(Consentimiento informado)

Y no les agradó que sus nombres no pudieran ser publicados, cuando ellos se estaban entregando a contribuir a un proyecto y difundir su visión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música; a partir del siguiente fragmento:

Acepto que los datos obtenidos en la investigación puedan ser empleados... sin que mi nombre o cualquier dato que pudiera identificarme sean usados. (Consentimiento informado)

También les resultaba si no ofensivo al menos extraño, que quisiéramos conocer la opinión de los aprendices en vez de la de los docentes. Una vez que uno empieza a conocer los testimonios de los aprendices respecto del significado de la figura del maestro nos dimos cuenta que aunque excediera nuestros propósitos debíamos en primer lugar entrevistar a los maestros en exclusiva. De estas cuestiones aprendimos y pusimos remedio y nos dieron pie a reflexionar sobre nuestra perspectiva académica de acercamiento y tratamiento de la investigación. Sus nombres serán publicados en los casos en que los participantes den su consentimiento.

**3.5.2. Respeto al cuestionario de preguntas abiertas y de opción múltiple.** Otro de los retos fue la adaptación del material a las diferentes culturas. El cuestionario de dilemas elaborado por Bautista *et al.* (2012), fue adaptado a situaciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación típicas de cada una de las culturas en el aprendizaje y enseñanza de la guitarra. La idiosincrasia de cada cultura en algunas preguntas más específicas en contenido musical suscitaba una transformación del tema para que el dilema mantuviese el significado propuesto. Éste fue el criterio fundamental para la modificación del tema y para mantener también la diferencia de supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales en los tres tipos de respuesta al dilema; directa, interpretativa y constructiva.

Tras estas consideraciones pasamos a profundizar en los siguientes capítulos en los dos sub estudios empíricos que conforman el primer estudio de tesis.



## CAPÍTULO IV. Subestudio 1: The Influence of Music Learning Cultures on the Construction of Teaching-Learning Conceptions<sup>5</sup>

Current research in music education tends to put the emphasis on learning processes outside formal academic contexts, both to rethink and to renew academic educational formats. Our aim is to observe and describe three music learning cultures simultaneously, including formal, non-formal and informal settings: classical, jazz and flamenco, respectively. We observed the conceptions of learning, teaching and evaluation within the framework of implicit theories. We used multiple-choice questionnaires to infer the profiles of these conceptions in 30 guitarists who are starting out on their professional careers in the three cultures and analyzed whether there are related profiles. The results show that: a) the flamenco culture differs significantly from the others in the conception of teaching; b) the three cultures are most alike in the conception of evaluation, for which conceptions are more sophisticated; c) the classical culture is closer to constructive conceptions and farther from direct positions, while the opposite is true of flamenco.

### 4.1. Introduction

Music education, like other fields of education, increasingly needs to review its forms of transmission and foster changes in the development of learners and future professionals, which are compatible with society's new learning demands. Among the factors fostering this cultural change are the epistemological beliefs and conceptions sustained by the different agents of musical education – both teachers (Bautista, 2009; Hallam, 2007; López-Íñiguez, Pozo, & de Dios, 2013) and learners (Bautista *et al.*, 2012; Marín *et al.*, 2012). Many studies have been conducted on experts and novices and on types of learning strategies, focusing more on quality than quantity of practice (Duke *et al.*, 2009; Jørgensen, 2002). There is also increasing interest in finding out what musicians focus their attention on during the different stages of studying and practicing sheet music (Chaffin *et al.*, 2003; Williamon *et al.*, 2002) or music without a score (Green, 2001/02, 2011).

To date, most of the research on teaching and learning conceptions in different domains, such as mathematics, physics, psychology or music, has been conducted in formal education contexts, such as academic institutions of Western European tradition. In the case of music, these are conservatories and regulated music schools. But is the same true in other musical cultures?

<sup>5</sup> Artículo enviado, en proceso de evaluación: Casas-Mas, A., Pozo, J. I., y Montero, I. (2013).

The idea for this research arose from the fact that one of the researchers is a music teacher at the Royal Conservatory of Music in Madrid (Spain) and was trained in the academic tradition, but is a jazz and flamenco performer. For her work as a performer, she was trained in non-formal and informal settings, where she experienced other ways of teaching and learning music. Therefore the study takes a novel stance by using a simultaneous approach to analyze conceptions of teaching and learning in formal and non-formal music contexts. We assume that different contexts promote different types of learning cultures in relation to the education and transmission of knowledge. In the domain of music, this allows us to observe a wide variety of aspects of learning, such as concepts, procedures, attitudes and emotions that learners inform us about. We then describe the impact of various educational contexts on beliefs about teaching, learning or evaluation of knowledge.

**4.1.1. Teaching and Learning Cultures as Triggers for Implicit Conceptions.** Based on cognitive archaeology models, Donald (1991, 1993) claims that each culture requires different mental activity including its own formats of representation and social communication. The same might apply to cultural contexts designed to promote learning and teaching, which generate their own educational settings, tools and communicative systems. Olson and Bruner (1996) propose four models, which represent not only conceptions regarding culture and the relationship between minds and culture, but also mental concepts and beliefs about teaching and learning. These models allow us to understand the ways people construct meanings about the learning and teaching in relation to educational issues.

These conceptions may influence educational practices in different cultural contexts because they express the formats for transmitting knowledge that evolve according to the concept of learner held. The implicit theories seem to contribute to the discourse that participants use in educational situations, so we assume that they may be found when teachers and learners talk about these processes (Pozo *et al.*, 2006). These beliefs evolve from theories epistemologically linked to realism towards constructivist perspectivism (Bautista, *et al.*, 2010; López-Íñiguez *et al.*, 2013).

The use of the *Direct Theory* implies to sustain that the learner's mind is a blank slate which the teacher tries to remedy by offering his/her knowledge by demonstration, like an artisan, fostering the learner's imitation of the teacher's own performance. This theory is considered the most traditional and ancient theory in the history of mankind.

In the *Interpretative Theory*, the teacher's knowledge is expressed by means of explanation and declarative knowledge. Faithful reproduction of this knowledge can be demanded anyway, but conceiving the learner as "knower" implies that the teacher understands that a series of psychological processes take place in the learner's mind. The activation of those processes will affect the learning that the teacher expects the learner to achieve, and it may thus be included in the interpretative theory.



Teachers using *Constructive Theory* tend to see the learner as a thinker, which involves a conceptual change. The learner's reconstruction of reality and knowledge is what makes learning possible. The student's role is therefore active. Now, for the learner to be constructive in addition to being a thinker, he/she must learn to regulate and manage cognitive and motor processes for him/herself, and be able to establish a pact between self-produced knowledge and culturally accumulated, teacher-mediated knowledge. In other words, the learner must construct a personal representation of the music he/she plays and composes without ignoring the surrounding culture.

For De Corte (1996), and many other authors, constructivism is not to teach knowledge and skills transferring to an "empty" mind of a passive learner. By contrast, teaching is to promote student's cognitive processes, so that they can construct meanings, senses, knowledge and skills actively provided on the basis of their previous cognitive structures (Piaget, 1974) and within their ZPD (Vygostky, 1978). The crux of the matter is the transformative role and constructive of the epistemic subject (Bransford, Brown, & Cooking, 2000; Sawyer, 2006). Then, the teacher's role is to guide and supervise the start-up of the learner's reflexive, metacognitive, emotional and affective processes, as the main way of fostering his/her understanding and autonomy, which is what will enable the student to take on the role of expert, in the words of Olson and Bruner. Teaching thus focuses on the interactive relationship among learner, teacher and learning material or instrument.

A relationship can be established between the different teaching-learning cultures proposed by Olson and Bruner and the implicit theories that the individuals participating in each may develop (as shown in Table 4.1). But so far, it has not been easy to find many "pure" cases of each theory (Bautista *et al.*, 2012; Marín, Scheuer, & Pérez-Echeverría, 2013). They are not closed profiles, and it seems that people share certain principles or others, depending on where they are thinking or acting. We will explain this below.

**Table 4.1.** Implicit theories about learners' minds regarding culturally configured elements of the teaching-learning process. Adapted from Olson and Bruner (1996) and Pérez Echeverría *et al.*, (2001)

Implicit Theory	Concept of learner	What is acquired	What makes learning possible	Role of teacher	Role of learner	Concept of teacher
Direct Theory	Doer	Skill/ability	Ability to do	Demonstration	Imitation	Craftsperson
Interpretative Theory	Knower	Knowledge	Ability to learn	Expositor	Comprehension	Authority
(Postmodern Theory)	Thinker	Beliefs	Ability to think	Collaborator	Interpretation	Colleague
Constructive Theory	Expert	"Objective" knowledge and expertise	Ability to contribute to cultural store	Information manager	Knowledge constructor	Consultant

**4.1.2. Conceptions of Music Teaching and Learning in Different Educational Dimensions.** Studies such as those by Kember (2001), Klatter *et al.*, (2001) and Peterson and Irving (2008) describe the degrees of consistency in the theories of students from the end of elementary school to university level in different educational scenarios. The idea described by Entwistle (2007) as representational multiplicity refers to the fact that the restrictions of a given dimension may give rise to different representations. Thus, the theories of learning and teaching may be composed of a set of situated (contextualized) conceptions based on different assumptions, forming profiles, which are theoretically “hybrid”, as *direct-interpretative*, *interpretative-constructive* and *constructive*. So far, a *direct-constructive* profile has not been found (Casas & Pozo, 2008) due to conceptual rupture that makes it impossible for them to coexist.

In general, the *interpretative* theory coexists with both the direct and the constructive theories (López-Íñiguez *et al.*, 2013), implying that it not just a “transition theory” towards the constructive theory, but also a “hinge theory” as from which it is necessary to make a conceptual change. From the standpoint of conceptual change, it is considered that the development of a more sophisticated theory (*constructive*) does not require the replacement of the intuitive theories (*direct and interpretative*), but rather, the ability to integrate multiple perspectives (see Pozo & Gómez Crespo, 2005).

Would it be more common to find hybrid profiles in all cultures? Can we find pure profiles more consistently in some cultures than in others? Below we shall describe the different social settings of music teaching and learning and see whether there are multiple representations within the different cultural groups. Could one cultural group consistently express itself differently regarding different educational dimensions? If those differences do appear, what might they be based on?

**4.1.3. Culture and Music Learning.** We shall begin by defining the term “culture” anthropologically as a system of public representations endowed with public meanings (Sperber, 1996). Such public (in the sense of shared) representations are only connected to what they represent by the meaning attributed to them by those who produce or use them. By “cultural representations” the author refers to those that are very common in a human group; therefore, to analyze cultural representations is to explain why many persons share some of them. This is why the author defends the idea of “epidemiology of cultural representations”, which is based on how representations are shared in a more or less generalized way without a clear boundary between cultural and individual representations.

Most music educational research focuses on observing the teaching processes at institutional sites, or what we shall call academic cultures, based on the premise that music learning is the result of being exposed to methodical, formally sequenced music teaching. The mediation tools or external representations which have been analyzed are also based on notation,

generally classical (Bautista *et al.*, 2009; Casas & Pozo, 2008; Gruson, 1988; Hallam, 2007; Hultberg, 2002; López-Íñiguez & Pozo, 2012; Marín, Scheuer, & Pérez Echeverría, 2013; McPherson, 2005; Woody, 1999).

During the past twenty years there has been increasing interest in considering non-formal and informal contexts within institutional settings and applying them to teaching (Dunbar-Hall & Wemyss, 2000; Robinson, 2010; Wang & Humphreys, 2009), as well as various forms of informal music learning outside institutional settings (Green, 2001, 2008; Folkestad, 1998; Shah, 2006). This is part of the shift in focus from teaching to learning, and thus from teacher to learner.

This may lead to understanding the situation as an opposition between orality and literacy, however, Lilliestam (1996) claims that rather than viewing it as opposition or dichotomy, it should be seen as a *continuum* where different cultures have different degrees (and types) of literacy. Today it is more relevant to speak of oral and literate strategies for different types of aims and which work more or less well for different purposes.

Taking Folkestad's (2004) idea that 'creative music making takes place in a process of interaction between the participants' musical experience and competence, their cultural practice, the tools, the instruments and the instructions, altogether forming the affordances in the creative situation' (pp.87-88) we cannot establish associations that simplify the formal and informal contexts according to the tools they use. Nevertheless, it is a definition using Vygotskian terms, from which we do see that these tools, instruments and instructions, tend to be organized differently according to whether they are expressed by means of sheet music or other types of representations (e.g. gestures). Furthermore, they develop from different experiences and competencies favoured in each.

It is very well known that musicians of the classical tradition prioritize notation compared to non-classical musicians. Moreover, the idea of regular, constant practice is crucial to classical musicians but not such a high priority to non-classical musicians, who may practice much more sporadically and intensively, and use recordings, mp3, mp4, etc. as everyday tools (Green, 2001/02, 2008).

**4.1.4. From Formal and Non-Formal to Informal Contexts in Music Education.** In connection with the above, the contexts in which each culture develops are not formal or informal due to the tools they use, but rather due to the set of cultural practices. Similarly, it would be a prejudice to claim that formal music learning is a synonym of western classical music using sheet music and that informal learning is restricted to popular music transmitted by ear (Folkestad, 2006; Middleton, 1981). What is learned and how the elements are interconnected are not shaped by the type of music itself, but rather, by a given approach to music that uses certain tools (representations, processes, contents and conditions) as mediators for people developing within a given context. These approaches are what we call *learning cultures*. Table 4.2 shows the differences between the formal and informal poles, following Folkestad (2006) and Trilla (1997).

**Table 4.2.** Differences between the poles of the Formal and Informal contexts in musical education, following Folkestad, (2006) and de Trilla (1997)

	<b>FORMAL</b>	<b>INFORMAL</b>
<b>Planning</b>	Activity sequenced beforehand.	Activity not sequenced beforehand.
<b>Goal</b>	The activity focuses on how to learn to work/play/compose.	The activity focuses on the way of working/playing/composing.
<b>Participants</b>	Arranged by the teacher, usually the person who leads the activity (not necessarily a teacher in the formal sense, but someone who leads and organizes the learning activity, e.g. one of the musicians in the group). This position does not have to be static, although it usually is.	The process proceeds by the interaction of the participants in the activity.
<b>Motivation</b>	Sometimes there may be conflict and differences between teacher's and learners' motivations.	Described as a self-chosen, voluntary learning.
<b>Place</b>	Within institutions.	Outside institutions.
<b>Learning Style</b> (nature and quality of the process)	Learning to play from sheet music.	Learning to play by ear.
<b>Leadership in the activity</b> (who takes the decisions about the activity)	Didactic teaching.	Open, self-regulated learning.
<b>Intentionality</b>	High	Low

Between the two poles we can find a wide range of gray, but it is possible to define the ends and midpoint as follows. At one end are the musicians who come from an academic culture, dominated by education at conservatories and structures governed by evaluation and accreditation as well as courses and degree structures. In the middle, there is a field of education which is gradually being included in formalized education but still often situated in private schools. An example would be some kinds of educational structures distributed in courses and degrees, but with parallel accreditation to formal education, so it might be called a non-formal environment.

Finally, there is a musical education environment based on informal education, with no defining structure of courses, no degree or official certification. Music education encompasses a complex family social system, including the learner's close and extended family, with teachers as references in informal learning. We believe that this threefold distinction is legitimate to describe different types of objectives, not only musical, which would in turn establish different types of priorities for the music, the musical parameters sought and valued, and therefore its impact on the type of practice that different cultures would prioritize (Trilla, 1997).

Such contexts have received less attention in musical research, although they are increasingly considered. Most research in informal musical education focuses on pre-university educational environments (e.g. Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Gower, 2012; Seifried,

2006; Schippers, 1996), on concepts, influences, tastes and musical preferences of the youngest students (e.g. Howe & Sloboda, 1991; Lamont *et al.*, 2003) and teacher training programmes (Robinson, 2012; Wang & Humphreys, 2009; Wright & Kanellopoulos, 2010), sometimes trying to answer the question of integrating cultures in compulsory education classrooms and other occasions intended to apply to formal education models of popular music as a means to introduce classical music.

However, as Green (2008) says about popular music and informal learning, it is valuable in and for itself. Hence our purpose to observe the conceptions of music in both formal and informal realms, giving each of them their own intrinsic value. We shall first need to clarify certain definitions of the types of music that we will consider, because language is a means for constructing and approaching reality.

**4.1.5. Towards a Definition of Musical Culture.** Since the 1980s there has been a debate regarding the definition of ‘popular’ music and its distinction from ‘art music’ and ‘folk’ (Middleton, 1981). As explained above, it would be an oversimplification to directly associate art music to formal learning, and folk and popular music to informal and non-formal learning. Art music is what we define nowadays as music from a Western European Classical perspective that includes several types, such as Baroque, Romantic, Classical and 20<sup>th</sup> century music (Elliott, 1989). It has been labelled as serious music and in Spanish-speaking countries labelled as *música culta*. This implies that other kinds of music which are not labelled as such would not classify as serious or cultured – folk music on the one hand, but even more so, popular music. ‘Just as addicts of serious music had regarded popular music with distaste or disgust, so folk-music performers and scholars frequently viewed popular music with disdain. There was ‘good’, ‘pure’ popular music, which was the authentic music of the people, and could be called ‘folk’, or perhaps ‘traditional’ music; and there was ‘bastardised’, ‘contaminated’ music of the people, which was dismissed by derogatory terms such as ‘popular’, ‘commercial’ or even ‘urban’ (Blacking, 1978, pp.7-9).

Following Tagg (1982), popular music, unlike art music, is conceived for mass distribution (in the *positivist* definition of Middleton, 1990) to large and often socio-culturally heterogeneous groups of listeners (in the *sociological essentialism* definition of Middleton, 1990). Whether the people are regarded as an active, progressive historical subject or a manipulated dupe varies. But the music is stored and distributed in non-written form, only possible in an industrial monetary economy where it becomes a commodity and in a capitalist society subject to the laws of ‘free’ enterprise, according to which it should ideally sell as much as possible of as little as possible to as many as possible.

The argument is that popular music cannot be analysed using only the traditional tools of musicology, because it is neither conceived nor designed to be stored or distributed as notation, a

large number of important parameters of musical expression being either difficult or impossible to encode in traditional notation. One of its great difficulties is the description of emotional aspects in music either occurring sporadically or being avoided altogether, and mostly ‘immediate’ aspects (such as sound, timbre, electro musical treatment, ornamentation, etc.), which are relatively unimportant - or ignored- in the analysis of art music but extremely important in popular music.

**Table 4.3.** Folk, art and popular music; an axiomatic triangle. Taken from Tagg (1982)

Characteristic		Folk Music	Art Music	Popular Music
Produced and transmitted by	primarily professionals		x	x
	primarily amateurs	x		
Mass Distribution	usual			x
	unusual	x	x	
Main mode of storage and distribution	oral transmission	x		
	musical notation		x	
	recorded sound			x
Type of society in which the category of music mostly occurs	nomadic or agrarian	x		
	agrarian or industrial		x	
	industrial			x
Written theory and aesthetics	uncommon	x		x
	common	x	x	
Composer / Author	anonymous	x		
	Non-anonymous		x	x

On the one hand Traditional or Folk music is characterized in this point of view by being produced and transmitted by amateurs, transmitted and stored in oral tradition to smaller, local audiences, in societies which are mostly nomadic or agrarian and with no known composers or authors. Flamenco music in its deepest origins shared some common characteristics with folk music. But nowadays it is defined as urban music of 20<sup>th</sup> century, like other Mediterranean music belonging to the popular culture (Fado, Neapolitan Song, Rebetika, Rai, Ughniya, Arabesk...), like Jazz. On the other hand, some classical music (such as Indian Classical Music) still does not meet the description of formal education and would belong to the traditional music group. However, traditional music would also include other kinds of music than folk style.

Nevertheless, we refer in this study to the formal context of western classical music defined above and transmitted in the academic culture, although we are fully aware of the nuances, and we will call it the *Classical* culture. Similarly, we shall refer hereinafter by non-formal and informal learning to popular music to *Jazz* culture and *Flamenco* culture, respectively. Although being non-formal or informal will depend on the above characteristics, we explain below why this classification was used in the cultures selected for this study.

In Spain there are currently three different music cultures, in terms of formal and informal realms, from which many others may be explained. Madrid is a large city that can concentrate a

significant amount of musicians and provide most of the sample needed for observing how people share certain types of beliefs.

It seems that there is small problem in establishing that Classical and Jazz cultures belong to formal and non-formal respectively, as defined above. However, Flamenco is popular music, as Jazz is, although there are significant differences in their social contexts. It is true that in a semi-professional level learners are supervised by teachers as in other cultures. But these apprentices carry a significant musical baggage of learning in the home environment (Howe & Sloboda, 1991), and not exclusive to the instrument, but a more global learning (in percussion, singing and dancing). In fact, teachers are usually the most experienced members of the family (both close and distant), who learners often call "uncle". This previous background, which learners would have, has been defined as informal context.

It is a great opportunity to compare a highly formalized context of Classical with two different cultures, which in turn differ in subtly from each other, and therefore cannot have the same consideration although they are both popular music. This may be a historic moment for this observation, because the traditional formats tend to merge or disappear with globalization and can offer different learning profiles of much value. For this reason we aim to observe simultaneously the educational beliefs in classical music, flamenco and jazz, which could allow us to see whether there are really any differences in the conceptions they advocate in educational situations.

**Classical Culture.** One of the features of the classical culture of this study is that it takes place in specifically designed places and institutions, such as the conservatory *Real Conservatorio Superior de Música*, where teachers have been selected by competition or specific tests (opposition). Teaching follows a curriculum of Artistic Teaching issued by the national government and the autonomous community of Madrid (Royal Decree 631/2010, of May 14 and Decree 36/2011, of June 2). It teaches classical repertoire (in all its styles) with traditional sheet music. All this endows it with a wide margin of cultural *explicitation*, or awareness of the elements learned, because they have been developed in external representations systems such as musical notation. Activities are organized in weekly one-to-one and group classes, in addition to auditions, which are primarily individual, and exams, such as the final exam at the end of the course, which lead to the award of an official degree.

**Flamenco Culture.** In the opposite place, we have the flamenco culture, for which we focused on participants of gypsy ethnicity. If conceptions and beliefs are culturally built, it would be necessary to observe communities in which the differences go beyond musical differences, such as may be true of the gypsy community. This would imply a social construction from areas of everyday interaction and not just in the musical domain, although we observe them in this domain. Moreover, in previous studies we have found that their discourse marks values that differ significantly from those of non-gypsies within flamenco (Casas *et al.*, 2013). The flamenco culture does not use official institutions but relies on personal pedagogical projects at a private

academy or the teacher's home. The teacher is a reference figure due to his career, and has not passed any kind of selective test. Participants also practice many hours in a family setting and with peers, during which they exchange exercises, falsetas (variations) and pieces inherited from teachers or composed by themselves. Nowadays they often use video-audio recordings, particularly on mobile phones, as tools, but they do not use any kind of notation. There are no exams or specific accreditations.

Like the studies of Karlsen (2012) and Sexton (2012), musical competence of gypsy students may not be completely recognized at school in Spain. The first step would thus be to better understand the cultures that we have in an educational context.

**Jazz Culture.** Classical and flamenco music represent the poles of the formal-informal continuum. Jazz is in an intermediate position that we shall call non-formal and define as one that uses procedures or instances that break one or some of the formal rules. In the jazz culture, even in more institutionalized situations, there are at the same time non-formal or informal learning structures such as jam sessions, which are essential to learner training. At jam sessions, the musicians listen to performers in a natural musical context (at clubs), where they can approach the stage (which is usually at the same level as the audience) and take part by starting to play and stopping when they feel the urge to do so. This kind of session is usually held on a weekly basis and provides an opportunity for playing with professional musicians, social enjoyment and learning. In Madrid, jazz higher education is still imparted at private schools that award their own degrees, which are not officially recognized. They mainly play standards in which the melody is written in traditional notation and the harmony in chord symbol notation (chart), so that the learner has an outline of the piece from the beginning.

## 4.2. Research Questions

Based on the description of the cultures selected for this study, we will present our research questions, which will help us understand different systems of musical education and their relationship with their social setting.

Our first question is whether participant discourse differs significantly among the three cultures studied. In other words, might the learner prefer one or another type of theory depending on the musical culture he/she belongs to?

Our second question is about the homogeneity of the theories within each culture considering the three educational dimensions. Do participants in a given culture maintain the same implicit theories regarding the learning, teaching and evaluation dimensions?

Our third question is how the three educational dimensions influence the choice of theory. Are teaching and learning described differently in cultures that use musical notation and those that do not? Is evaluation the same in cultures with and without official accreditation?



We chose to observe guitarists because the guitar is the common instrument to the three largest cultures. The sample was selected among musicians with a semi-professional level of learning, who could still think and express themselves as learners, while at the same time having considerable experience of the culture and playing in several public concerts a year. The great advantage of asking semi-professional learners is that there are processes that they do not yet automatically control as an expert would. Thus, they may even verbalize procedures and strategies because they have not yet been encapsulated.

Previous studies on learners' conceptions about music education focused on beginner, elementary and professional levels (Bautista *et al.*, 2010, 2012; López-Íñiguez & Pozo, 2012, 2013; Marín, Scheuer, & Pérez Echeverría, 2013). But there is no study on learners who have spent more than 10 years immersed in a culture and have played only the music of their own culture. To answer our research questions we need participants who have undergone a process of enculturation sufficiently large. We must exclude any who played in two or more cultures, as they would involve variables outside the scope of this study. This greatly limited the population for the sample.

### 4.3. Method

**4.3.1. Participants.** The participants were 30 guitarists. Nine of them belong to Classical culture<sup>6</sup> (4 male, 5 female), aged 19 to 29 y. o. ( $M=24,7$ ;  $SD= 3,6$ ) and spent over 10 years studying music in formal realms like the conservatory, and are studying for a Tertiary Degree (which corresponds to a Bachelor of Music Degree) or Master of Music Studies. Most of their families had some relationship with amateur music. Eleven participants belong to Flamenco culture (11 male)<sup>7</sup>, aged 15 to 25 y.o. ( $M= 16,82$ ;  $SD=2,96$ ), most of who have not completed compulsory secondary education and have been studying the guitar between one and five years with a specific teacher. There were professional musicians in all their families. Ten participants belong to Jazz culture (9 male, 1 female), aged 26 to 42 y.o. ( $M= 29,6$ ;  $SD=4,93$ ). They have a College Degree in non-musical studies and most have studied Professional Degree in music (prior to Tertiary studies). Their families have no relation to learning music.

We first contacted participants through teachers in each culture. The sample is not limited to the students of these teachers; but those students whose profile was specific to a given culture all had a specific teacher. The classical musicians were from *Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Jazz musicians were from *Escuela de Música Creativa* in Madrid, *Escuela de Música Contemporánea* in Buenos Aires and *Centro Superior de Música del País Vasco, Musikene*. Flamenco musicians were selected from students of the most renowned teachers in the gipsy neighbourhoods in Madrid.

<sup>6</sup> One of the participants was eliminated from the classical participants due to being out-layer.

<sup>7</sup> The sample, which has many more male than female participants, is not a matter of bias, but reality. In popular urban music, women rarely participate in any group as instrumentalists (Green, 1997).

**4.3.2. Materials.** A multiple-choice questionnaire was used to identify the implicit theories held by music learners. The questionnaire was designed by Bautista *et al.*, (2012), and adapted to the typical situations of learning, teaching and evaluating guitar playing in each culture (cf. Annex 1)<sup>8</sup>. The multiple choice questionnaire poses 16 situations (dilemmas) which are typical of dimensions such as the teaching, learning and evaluation of musical interpretation, followed by three different answer options which are based on the implicit theory framework (direct, interpretative and constructive theories), according to their epistemological, ontological and conceptual assumptions. Participants were asked to choose only one answer.

The questions for the learning dimension (5 questions) asked about aspects related to cooperative learning, memory, motivation, technical difficulties and approach to new repertoire. The questions for teaching dimension (5 questions) asked about difficulty of the piece and difficulties faced by the learner, learner autonomy in class, characteristics of the ideal teacher, homework assignment and how to start a new piece when faced with incomplete information. The questions for the evaluation dimension (6 questions) focused on subjects such as student performance, interest and autonomy, non-standard versions in each culture and learning to play well (6 questions).

Similar questionnaires have been very useful in studies of conceptions in the fields of learning and teaching music (Bautista *et al.*, 2009, 2010) and others (Pozo *et al.*, 2006). The following are examples for each educational dimension in the questionnaire (Table 4.4).

**Table 4.4.** Examples of questions for each educational dimension in the multiple choice questionnaire, with answers corresponding to implicit theories, presented here as (a) direct theory; (b) interpretative theory and (c) constructive theory

<p>LEARNING DIMENSION</p> <p>One of your students has been practising the same repertoire for some months. However, because of her technical difficulties, most of the pieces could still be improved on. Why this is happening?</p> <p><i>Most likely, the student is...</i></p> <p>a) <i>...not practising enough. I would recommend he practice more. It takes perseverance to solve technical difficulties.</i></p> <p>b) <i>...studying wrongly. I would recommend he solve his technical problems by following my instructions.</i></p> <p>c) <i>...studying without considering specific musical outcomes. I would recommend he think first about the musical idea, and then, about the technical skills.</i></p>
--

<sup>8</sup> Questionnaire adapted to the three cultures can be consulted in Annex 1.

<p><b>TEACHING DIMENSION</b></p> <p>In a normal one-to-one lesson, a student of one of your partners cannot play a piece because it is technically very demanding. In your opinion, what could the teacher do to help her improve the piece?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Play the passage slowly for the student, so that she could observe how it should be played, and then assign technical exercises for homework.</i></li> <li>b) <i>Explain what the difficulties are and give instructions to solving them, making sure that she understands what to do.</i></li> <li>c) <i>Ask different questions in order to help him think and reason about the reasons for the mistakes and how to work them out.</i></li> </ul>
<p><b>ASSESSMENT DIMENSION</b></p> <p>In your opinion, the assessment of the instrumental lessons is good above all for...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>...teachers to check the students' musical knowledge and to grade their playing at the end of every academic term.</i></li> <li>b) <i>...teachers to grade the performance of the students and to analyze which aspects should be corrected during subsequent lessons or academic years.</i></li> <li>c) <i>...students, so that after talking with their teachers, they can reflect upon their own learning and realize which their strong and weak points are.</i></li> </ul>

**4.3.3. Design and Procedure.** We conducted a simple, prospective *ex post facto* study (see Montero and León, 2007), since we firstly formed the groups according to the independent variable – CULTURE – and then gathered information on the dependent variable – Conceptions of Teaching-Learning in three EDUCATIONAL DIMENSIONS: learning, teaching and evaluation.

Three levels were defined for the variable CULTURE: classical (CL), jazz (JZ) and flamenco (FL) musicians.

A total 30 semi-structured interviews were conducted. Guitar learners from the three cultures answered the abovementioned multiple-choice questionnaire. Learner participation (voluntary, without compensation) was 100%. For each question, they were asked to choose one answer out of three (which referred to each of the three teaching-learning conceptions). The same researcher conducted all interviews. Students were interviewed rather than presented with the written questions because some of the participants might have had difficulty with reading comprehension. The oral interview also enabled us to enquire more deeply into each of the questions according to the participants' answers, asking them to clarify any aspects that were not well defined. The interviews were completed by the middle of the first trimester in the 2010 course.

#### **4.4. Results**

Descriptive statistics were calculated from the frequency with which each implicit theory was chosen according to the variable CULTURE. We assigned a score of 0 to the Direct Theory, assuming that it ignores the explicit intervention of the learner's psychological processes and is based on the epistemological assumption of a single, unquestionable reality, a score of 1 to the

Interpretative Theory and 2 to the Constructive Theory. As a novelty compared to previous research in this field, we established a continuum along which intermediate profiles would probably be the most typical. We expected to find an interpretation of degree rather than classification, which could be used as heuristic to find differences that would otherwise be impossible to establish due to the small sample size (owing to the characteristics of the population studied, as explained in Method). The values were divided by the maximum score so that each participant or group of participants could be scored along a continuum of 0 to 100%, representing a continuum from the most direct to the most constructive conception.

A 3x3 Analysis of Variance was applied (3 cultures, analyzed between subjects x 3 educational dimensions, analyzed within subjects).

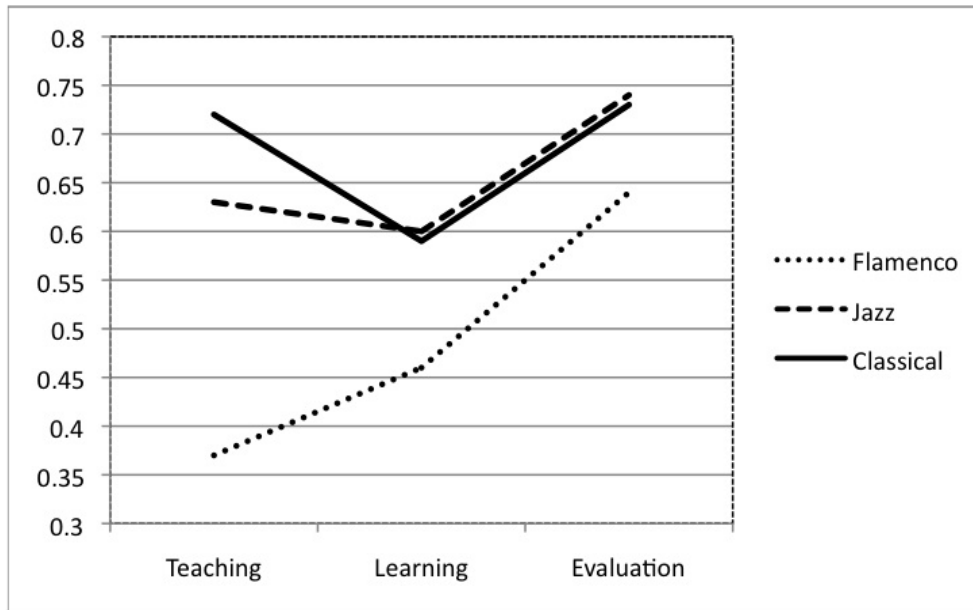
Table 4.5 shows the means, standard deviations and number of observations for each of the nine combinations arising from this 3x3. It shows the proportion for the constructivism mean value for each educational dimension in each of the three cultures. Scores were transformed into proportions along a continuum in which the lowest score for each question (and dimension) was 0 and the highest score was 1, in order to allow comparison among dimensions containing different numbers of items.

**Table 4.5.** Averages and Standard Deviation according to each Culture and Educational Dimensions

	<b>FLAMENCO n=11</b>	<b>JAZZ n=10</b>	<b>CLASSICAL n=9</b>	<b>Average n=30</b>
<b>Conditions/ Teaching</b>	M=.37 SD=.13	M=.63 SD=.16	M=.72 SD=.23	M=.56
<b>Processes/ Learning</b>	M=.46 SD=.14	M=.60 SD=.12	M=.59 SD=.18	M=.55
<b>Results/ Assessment</b>	M=.64 SD=.07	M=.74 SD=.09	M=.73 SD=.11	M=.70
<b>Average</b>	M=.49	M=.66	M=.68	

Following León and Montero (2003) in the interpretation of factorial designs, we will describe the interaction among variables, where we found a significant effect ( $F(2,54)=2.69$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.166$ ,  $1-\beta=.66$ ).

Table 4.6 shows the results obtained for the answers from the Cultures (FL, JZ and CL) interacting with Educational Dimensions (teaching, learning and evaluation). On the right side of the table, there is a pattern of parallel lines for the three Cultures, with FL having the lowest score. All cultures score higher in the evaluation dimension. We will respond later on as to whether or not these two issues are significant, but this information can be summarized in the principal effects.

**Table 4.6.** Proportion of Constructivism in the answers from the three cultures in interaction with the three Educational Dimensions

On the left side of Table 4.6, the lines are not parallel, so we cannot summarize the information in the principal effects. We need to test whether the distances between the three cultures are significant and whether there is consistency among the answers to the three dimensions within each culture.

All three cultures have similar patterns for Learning and Evaluation. The greatest difference between cultures is for the Teaching dimension.

Below, we will break down the interaction of the simple effects to test whether the distances between the three cultures are significant in the Teaching dimension, and whether there is consistency among the answers to the dimensions within the FL culture.

Univariate analysis of variance was performed. We will begin by presenting the between-subject analysis, in which the three Cultures are compared.

**4.4.1. Between-Subject Analysis.** Simple ANOVA showed that participant Culture has a significant effect on the degree of constructivism of the participant's conception only in the Teaching dimension  $F(2, 27)=10.81, p<.001$ .

*Post Hoc* multiple comparisons showed that scores for the teaching dimension differed significantly between FL and JZ ( $p<.01$ ) and between FL and CL musicians ( $p<.01$ ). There was no significant difference between JZ and CL musicians.

Global means are higher for CL musicians, i.e. CL makes more constructive choices, although a detailed analysis shows that JZ musicians score higher – though not significantly – on both learning and evaluation dimensions.

The within-subject analysis is presented below, to see how participants answered within each culture.

**4.4.2. Within-Subject Analysis.** For FL, ANOVA showed that cultural group has significant effects on the answers provided for the different educational dimensions,  $F(2, 20)=18.22$ ,  $p < .001$ . Within-subject contrast tests revealed significant differences  $F(1, 10) = 33.91$ ,  $p < .01$ , with answers to the Evaluation dimension differing significantly ( $p < .05$ ) from those to Teaching and Learning, while no significant difference was found between the latter two.

For JZ, ANOVA showed that cultural group has significant effects on the answers provided for different educational dimensions  $F(2, 18)=6.34$ ,  $p < .01$ . However, within-subject contrast tests did not reveal significant differences, and the answers to the three dimensions (Teaching, Learning and Evaluation) did not differ significantly from each other.

For CL, ANOVA showed that cultural group has no significant effect on the answers provided for the different educational dimensions.

Finally, after breaking down the simple effects to see the results in more detail, we shall present the results of the chi-square test for those questions for which it was significant. Thus we can see the election profiles in certain questions.

**4.4.3. Chi-square Test**

**4.4.3.1. Teaching Dimension.** The answers to questions about the Teaching dimension with scores that differ significantly from the random value expected according to  $\chi^2$  are shown below. We may thus reject the null hypothesis of equitable distribution of answers from participants belonging to the three cultures regarding the three implicit theories (direct, interpretative and constructive).

For Question 9: (*how the teacher assigns homework*), the value is significant ( $\chi^2(4)=19.74$ ,  $p=.001$ ) and the adjusted standardized residuals show that the value for FL is higher than expected for the Direct Theory and lower than expected for the Constructive Theory, i.e. they provide more direct answers and fewer constructive answers. The value for JZ is higher than the expected for the Interpretative Theory. The value for CL it is higher than the expected for the Constructive and lower than expected for the Direct Theory (Table 4.7).

**Table 4.7.** ASR values for the chi-squared test in Question 9

<i>P.9. How the teacher assigns homework</i>			
	<b>Direct</b>	<b>Interpretative</b>	<b>Constructive</b>
<b>Flamenco</b>	3.6**	-1.9	-2.1**
<b>Jazz</b>	-1.6	2.4**	-1.0
<b>Classical</b>	-2.1**	-.5	3.2**

\*  $p < 0.5$ . \*\*  $p < 0.01$ .

In Question 13: (*teachers action after student has resolved a previous difficulty*), the value is significant ( $\chi^2(4)=10.01, p=.040$ ) and Adjusted Standardized Residuals (ASR) show that the value for FL is higher than expected for the Direct Theory and lower than expected for the Constructive Theory. The value for CL is higher than expected for the Constructive Theory (Table 4.8).

**Table 4.8.** ASR values for the chi-squared test in Question 13

<i>P.13. Teachers action after student has resolved a previous difficulty</i>			
	<b>Direct</b>	<b>Interpretative</b>	<b>Constructive</b>
<b>Flamenco</b>	2.8**	-2	-2.6**
<b>Jazz</b>	-1.6	1.0	.8
<b>Classical</b>	-1.3	-.8	2.0**

\*  $p < 0.5$ . \*\*  $p < 0.01$ .

There are two more questions whose value is significant with marginal probability, namely questions 12: (*How the teacher begins when the student has a difficulty*) ( $\chi^2(4)=7.97, p=.093$ ), for which the ASR show that values for FL are lower than expected for the Constructive Theory, and question 8: (*Teacher’s instructions when giving the student incomplete information*)( $\chi^2(6)=10.95, p=.090$ ), for which the ASR show that the values for JZ are higher than expected for the Direct Theory and lower than expected for the Constructive Theory (Table 4.9).

**Table 4.9.** ASR values for the chi-squared test in Questions 12 and 8

<i>P. 12. How the teacher begins when the student has a difficulty</i>			
	<b>Direct</b>	<b>Interpretative</b>	<b>Constructive</b>
<b>Flamenco</b>	1.3	1.4	-2.7*
<b>Jazz</b>	-.3	-1.3	1.7
<b>Classical</b>	-1.0	-.2	1.1
<i>P.8. Teacher’s instructions when giving the student incomplete information</i>			
	<b>Direct</b>	<b>Interpretative</b>	<b>Constructive</b>
<b>Flamenco</b>	-1.1	-.2	1.4
<b>Jazz</b>	2.5*	.0	-2.8*
<b>Classical</b>	-1.5	.2	1.4

\*  $p < 0.5$ . \*\*  $p < 0.01$ .

**4.4.3.2. Learning Dimension.** Question 1 for the Learning dimension (*what student difficulties are due to*) has a significant value ( $\chi^2(4)=12.13, p=0.016$ ), and the ASRs show that the values for FL are higher than expected for the Direct Theory and lower than expected for the Interpretative Theory. There is also a question – Questions 10 (*how guitarists learn musical*

*pieces by heart*) – whose value is significant with marginal probability ( $\chi^2(4)=8.59, p=0.072$ ) and the ASRs show that the value for FL is higher than expected for the Direct Theory, the value for JZ is higher than expected for the Interpretative Theory and the value for CL is higher than expected for the Constructive Theory (Table 4.10).

**Table 4.10.** ASR values for the chi-squared test in Questions 1 and 10

<i>P.1. What student difficulties are due to</i>			
	Direct	Interpretative	Constructive
<b>Flamenco</b>	3.4**	-2.4**	-.4
<b>Jazz</b>	-1.8	1.8	-.4
<b>Classical</b>	-1.6	.7	.9
<i>P.10. How the student begins a new piece</i>			
	Direct	Interpretative	Constructive
<b>Flamenco</b>	1.9	-1.4	-.5
<b>Jazz</b>	-1.1	2.1*	-1.5
<b>Classical</b>	-.8	-.6	2.1*

\*  $p < 0.5$ . \*\*  $p < 0.01$ .

**4.4.3.3. Evaluation Dimension.** In question 3: (*how the teacher’s opinion is useful to the student?*) the chi-square statistic has marginal probability ( $\chi^2(4)=8.08, p=0.089$ ) and the ASRs show that the value for FL is higher than expected for the Direct Theory, while the value for CL is lower than expected for the Direct Theory (Table 4.11).

**Table 4.11.** ASR values for the chi-squared test in Question 3

<i>P.3. How the teacher’s opinion is useful to the student</i>			
	Direct	Interpretative	Constructive
<b>Flamenco</b>	2.2*	-.7	-1.4
<b>Jazz</b>	-.3	-1.0	1.5
<b>Classical</b>	-2.0*	1.8	-.1

\*  $p < 0.5$ . \*\*  $p < 0.01$ .

#### 4.5. Discussion

Considering the aims set at the beginning of this study and the results obtained, we will answer the first question: Might the learner prefer one or another type of theory depending on the musical culture he/she belongs to? As in previous studies (e.g. López-Íñiguez *et al.*, 2013), we have found that the prevailing conception in all three cultures is interpretative. This is due to the fact that it shares the direct theory’s epistemological principle and acts as a bridge towards and hinge with the constructive theory. We shall discuss our first question regarding differences among the learning cultures and show a first description of the participants from the results of  $X^2$  described above.



Learners of FL culture opt for a teaching-learning format which is externally regulated and based on copying. The teacher is the one who decides the pieces that learners are going to play and demonstrates how to play it. Students are significantly less likely to opt for choosing their own pieces. They say that they memorize pieces by repeating fragments and then repeating the entire piece from beginning to end. The opinion of the teacher serves to correct the student as soon as possible. They prefer the teacher to begin by noting what is wrong; telling the student how to solve it, without learners thinking about why, which the teacher has already done. If the student plays well, the teacher can congratulate him, but he must move on to the next part to be corrected. The first conclusion is that gypsy flamenco musicians differ significantly from the other two cultures regarding the Teaching dimension. This shows that its educational conditions are culturally very different from CL or JZ. FL is a culture centred on oral transmission in which the replication of efficient models is prioritized in order to ensure its preservation, particularly in teaching.

Learners belonging to CL culture opt for student self-regulation. They prefer students to choose their own pieces and it is significantly less likely to be the teacher who chooses and shows the students how to play them. They are less likely to choose the option that the teacher's judgment serves to correct the student as soon as possible. They say that they memorize pieces by singing and clapping, to capture the meaning and the whole idea. For the benefit of the process of motivation, classical students preferred options in which the teacher gets the student to think about why certain things go well, how has studied and what new things he could focus on now. Overall, they express more constructive conceptions than FL participants.

Although we have specified that FL learn music more informally, in the context of the family, they are now under the tutelage of a guitar teacher. This somewhat modifies the continuum described by Trilla (1997) and Folkestad (2006), firstly regarding leadership in the activity (who takes the decisions) – learners reported didactic teaching in both cases, but with more self-regulated learning in the formal context – and secondly, regarding the question of high intentionality and low openness of the task, on the part of the teacher.

At the midpoint, we can see that jazz students argue that the teacher should focus on the student's interests and skills. Yet JZ teachers do not grant the learner the same degree of choice as teachers in the classical setting do. Students say they memorize the pieces by understanding the parts of the form and the relationship between chords. It is worth noting that when JZ teachers give a student incomplete information, there is significant probability that they would prefer the student not to test the topic on his own, in order not to "learn with mistakes". Instead, they might have chosen to allow the student to try it himself and learn from his mistakes, if any. This fits even better within the ideological basis of the JZ culture, in which the *chart* itself is incomplete information that needs to be built by the performer.

The three cultures were found to be more similar than expected in the Evaluation dimension, where we had thought that the lack of official accreditation in the non-formal and informal settings might make a difference to the conceptions. However, it was here that the highest number of constructive responses was provided and the three cultures were found to be closest, in agreement with the results of López and Pozo (2010) and López-Íñiguez *et al.* (2013). This may be explained by the fact that in all three traditions, the participants were still undergoing training, but at the same time were semi-professional and performing regularly in public under their own responsibility.

We shall now discuss our second question about the homogeneity within each culture regarding the three dimensions analyzed. The significant difference within FL is surprising due to the difference between the evaluation dimension and the teaching dimension, for which the pattern is much more direct. This opens questions about the coexistence of conceptions in “harmony” that we have been supporting, or Entwistle’s (2007) “representational multiplicity”. It is noteworthy that direct and constructive theories can coexist consistently within the same participants, when the literature on the subject supports the need for a conceptual break or change to activate constructivist conceptions and therefore direct-constructive profiles had not been found before (López-Íñiguez *et al.*, 2013).

Considering these three cultures simultaneously, we should pay special attention to the homogeneity of the flamenco culture, which appears as atypical and deserves further study so that it may be understood more comprehensively. In designing the study, it should consider and respect all groups, regardless of their race, ethnicity, religion or culture. Then, considering the impact of various methodologies on different groups, this moves us to seek other methodologies to establish new parameters with cultures that have a different approach to reality. These new parameters could then be evaluated in the cultures with academic tradition.

Finally, we will discuss the third question about the influence of the educational dimensions. We interpret that the participants – in our case students – have more complex conceptions in the dimensions that make them think about what they would demand from the *other* role (the teacher) regarding help that the student himself/herself needs. In other words, when the student thinks about teaching or evaluation and expresses what he/she would expect from the teacher, he/she is more constructive than when selecting an option regarding his/her *own* learning. More interpretative or even direct responses are preferred in learning.

In summary, the contributions of popular music benefit not only formal education in mandatory educational fields, but can also lead to rethinking the format of “excellence” in higher education (Karlsen, 2010), since other ways are viable in other cultures. We could pay particular attention to whether the type of formalized music education might hinder learning in people who have been trained in more informal spheres. (Feichas, 2010)

To conclude, we do not intend to say whether one culture is above or below others regarding a given kind of values previously established from the conceptions of one of the cultures (fully academic). This analysis shows the points in which there are significant differences of a certain kind, which are crucial to understanding education in each social group. The theories about cognitive change have usually focused on the endpoints of development (skills in activities such as operational, formal and scientific reasoning and practices related to reading-writing). These are valuable goals, but are linked to their own context and culture, like any other developmental goal or endpoint valued by a given community (Rogoff, 1990). This perspective may allow us to enter into ulterior analyses precisely of those aspects that have been highlighted here. We adventure to suggest that practices of a certain kind might be in tune with thinking of a certain kind, but we must be alert to the intrinsic values from which those practices are emphasized socially.



## **CAPÍTULO V. Subestudio 2: concepciones de aprendizaje musical como producciones socio-culturales. Análisis lexicométrico del discurso de las respuestas al Cuestionario de Dilemas<sup>9</sup>**

Este capítulo está dedicado al subestudio 2 del primer estudio de tesis. Está basado en un análisis lexicométrico de las respuestas de los 31 participantes. Este estudio nos permitió, a partir del Análisis Factorial de Correspondencias (AFC), observar en primer lugar diferencias léxicas significativas de los aprendices de flamenco de etnia gitana sin encontrar diferencias significativas para los aprendices de flamenco *payos* (que no eran de etnia gitana). Asimismo, tras realizar el AFC podremos interpretar si hay o no diferencias léxicas significativas de las tres culturas en las tres dimensiones educativas analizadas.

A continuación, presentamos una descripción de las respuestas literales de los participantes más representativos de cada cultura (con el procedimiento de Selección Automática de Respuestas Modales, SARM, según la distancia  $X^2$ ) y profundizamos en el análisis cualitativo de sus respuestas completas reales.

Por último, presentamos la proyección de las tres culturas sobre el plano, que sintetiza su distribución con respecto a unos ejes que hemos interpretado como ejes del locus de control (autorregulación-heterorregulación) y la fenomenología (analítico/conceptual-sensorial/emocional) a partir del léxico específico de cada cultura.

### **5.1. Objetivo**

El objetivo de este estudio es conocer las concepciones de aprendizaje musical que mantienen estos músicos de nivel semiprofesional, interpretarlas en el marco de las teorías implícitas del aprendizaje y establecer si las mismas se relacionan con la cultura de aprendizaje musical en la que se están formando.

En el estudio de Casas-Mas, Pozo y Montero (2013), encontramos diferencias significativas en las elecciones a las respuestas a un cuestionario de Dilemas que realizaron los participantes de tres culturas de aprendizaje musical investigadas. También observamos que los participantes de determinada cultura mantenían una coherencia a lo largo de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que en este estudio contemplaremos como condiciones, procesos y resultados del aprendizaje. Por último, también nos planteamos cómo influían las tres dimensiones en la elección de una teoría u otra. Explicamos cómo la enseñanza y el aprendizaje se describían de manera distinta en las culturas que utilizan notación musical (clásica y jazz) y en

<sup>9</sup> Agradecemos a Nora Scheuer el asesoramiento y la formación metodológica para la elaboración del diseño, análisis e interpretación de los resultados en este estudio.

la que no (flamenco). Sin embargo, no observamos en la evaluación diferencias significativas entre culturas con acreditación oficial (clásica) y sin ella (flamenco y jazz, en este caso concreto), hecho que se podía explicar por el nivel de instrucción de la muestra del estudio, que es semi-profesional.

El siguiente paso es adentrarnos en el contenido léxico concreto del discurso de cada una de las tres culturas analizadas. Así, nos proponemos comparar tanto la distribución de todos los participantes en torno a los ejes de gravedad del léxico de las culturas como la frecuencia de uso de determinadas palabras, también en torno a esos ejes de gravedad. Finalmente, queremos retomar las descripciones reales y contextualizadas dadas por los participantes que nos permitan observar si hay coherencia dentro de cada cultura y diferencias entre ellas y entre dimensiones del aprendizaje. Pasamos a describir el método de investigación que contrasta estas preguntas.

## 5.2. Método

Los participantes y el método de este estudio son fundamentalmente los mismos que en el estudio previo; lo que cambia aquí es el análisis más en profundidad de algunas de las respuestas.

**5.2.1. Participantes.** Los participantes de este estudio son los mismos 30 guitarristas del primer estudio empírico. Añadimos un participante más de la cultura clásica, que también cumplía los requisitos de encontrarse en una fase semiprofesional y no tener experiencia en otros estilos distintos al que representaba. De esta manera, todas las culturas tenían un mínimo de 10 participantes que es requisito para este tipo de análisis. Por tanto, el número de participantes se define en este estudio con 31 aprendices. Diez en las culturas de clásico (5 varones y 5 mujeres, con edades comprendidas entre los 19 y los 29 años,  $M=24,9$  y  $SD= 3,48$ ); y de jazz (9 varones y 1 mujer, con edades comprendidas entre los 26 y los 42 años,  $M= 29,6$  y  $SD=4,93$ ) y once en la cultura de flamenco (todos varones, con edades entre los 15 y los 25 años,  $M= 16,82$  y  $SD=2,96$ ).

**5.2.2. Material.** Los participantes responden en primera instancia a cada pregunta del cuestionario (basado en el de Bautista *et al.*, 2012) con una respuesta abierta. Seguidamente, tras escuchar atentamente esa respuesta, la investigadora les ofrece tres opciones cerradas que, según plantea, expresan los puntos de vista de otros participantes y les solicita que indiquen su preferencia por una sola de ellas. Cada una de las opciones responde a una teoría implícita del aprendizaje de la música (directa, interpretativa o constructiva) aunque obviamente no se informa esta relación al participante. Aunque no se le solicita que lo haga, el participante en ocasiones explica su elección o rechazo a las opciones, y esa explicación ha sido transcrita y también analizada junto a la respuesta a la correspondiente pregunta abierta inicial. La elección de respuesta cerrada a los dilemas del total de las 17 preguntas es la que ha sido exhaustivamente analizada en el primer estudio, al que remitimos para su desarrollo: Casas-Mas, Pozo y Montero (2013).

En este estudio nos centramos en el análisis de las respuestas abiertas a una selección de las preguntas. Tras haber analizado todas las preguntas de dicha entrevista, por razones de espacio restringimos la presentación a ocho preguntas. Éstas, han sido seleccionadas por atender, en conjunto, a las tres dimensiones del aprendizaje y ser las preguntas de temática menos específica respecto al material musical, lo que facilita las comparaciones entre culturas. La Tabla 5.1 informa de estas preguntas, agrupadas por dimensiones.

**Tabla 5.1.** Preguntas seleccionadas para el análisis. Las correspondientes opciones de respuesta cerrada pueden consultarse en Bautista *et al.* (2012)

Dimensión de aprendizaje	Tema	Formulación de la pregunta
<b>Condiciones</b>	1. Mejores profesores	Los músicos suelen hablar sobre cómo son los mejores maestros de guitarra. ¿Tú qué opinas? ¿Por qué?
	2. Aprendizaje colectivo	El profesor X, guitarrista, suele recomendar a sus alumnos que se junten para tocar y para aprender, al menos una vez a la semana, de manera que cuando uno toca el otro le escucha, le corrige, le da consejos, etc., y viceversa. ¿Tú qué opinas sobre esto?
<b>Procesos</b>	3. Aproximación a tema nuevo	¿Qué crees que hacen primero los guitarristas cuando empiezan a aprender una nueva pieza?
	4. Dificultades en el estudio	Paco, un guitarrista, lleva estudiando bastante tiempo las mismas piezas. Sin embargo, la mayoría de ellas aún no le salen, por sus dificultades. ¿A qué crees que se debe?
	5. Aprendizaje de memoria	¿Cómo hacen los guitarristas para aprender de memoria las piezas musicales? ¿Cuál consideras mejor?
<b>Resultados</b>	6. Logro de una buena performance	¿Cómo sabe un alumno que la pieza que está tocando está bien?
	7. Variación respecto del estándar	Si otro compañero, toca una obra de un modo muy distinto al de los músicos más importantes y reconocidos, ¿qué podrías decirle?
	8. Tempo distinto respecto del estándar	Un estudiante de tu mismo nivel está practicando una pieza que va rapidita. Sin embargo, él la toca a una velocidad muchísimo más lenta. ¿Tú qué opinas?, ¿te parece bien?, ¿por qué?

En la dimensión de las **Condiciones** del aprendizaje seleccionamos la pregunta acerca de cómo el alumno percibe y describe a partir de su trayectoria de aprendizaje cómo son los mejores docentes, pues aporta información valiosa acerca de lo que ellos pudieran considerar sus propias necesidades de aprendizaje en los contextos educativos. También seleccionamos la pregunta sobre el aprendizaje colectivo debido a que creemos que es una de las piedras angulares de la diferenciación de las formas de aprendizaje entre las tres culturas.

En la dimensión de los **Procesos** del aprendizaje seleccionamos las preguntas de cómo empezar un tema nuevo, de qué naturaleza son las dificultades que se encuentran al aprender y cómo hacer para memorizar la pieza musical. Debido a la estrecha relación temática entre estas tres preguntas, analizamos las correspondientes abiertas conjuntamente.

En la dimensión de los **Resultados** seleccionamos en primer lugar la pregunta acerca de cómo los aprendices reconocen el logro de una buena performance. Por la naturaleza de la pregunta es una evaluación sobre su propia ejecución. A continuación seleccionamos dos preguntas que hacen alusión a la evaluación de los resultados de otro compañero de aprendizaje: una referente a una interpretación muy distinta globalmente del estándar y otra sobre una interpretación con una variación de tempo muy importante respecto a lo esperado en la cultura.

Aplicamos el método de análisis lexicométrico (Lebart, Salem y Bécue-Bertaut, 2000) a la transcripción completa de las respuestas abiertas de los 31 participantes a las ocho preguntas presentadas en la Tabla 5.1 (con SPAD Recherche 5.6). Este método ha sido eficaz para el análisis de respuestas orales abiertas (Bécue, Lebart and Rajadell, 1992) y para inferir concepciones acerca del proceso de adquisición y transmisión de conocimiento tanto en niños como adultos en campos específicos de aprendizaje (Baccalá y de la Cruz, 2000; Scheuer *et al.*, 2002, 2009) y recientemente en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza musical (Bautista, 2009; López-Íñiguez y Pozo, 2013; Marín, Pérez Echeverría, y Scheuer, 2013).

**5.2.3. Procedimiento.** A continuación mostramos los pasos fundamentales que hemos aplicado. Haremos dos tipos de análisis: uno inicial teniendo en cuenta las ocho preguntas en conjunto para ver la diferenciación de las culturas y los participantes; y en un segundo análisis veremos más en profundidad una respuesta por dimensión de condiciones, procesos y resultados. En este caso elegimos solo tres de las respuestas de los participantes para poder describir el léxico de cada cultura y sus participantes más representativos.

**5.2.3.1. Análisis de las diferencias según las culturas por dimensión del aprendizaje: condiciones, procesos y resultados.** Una tabla léxica es una tabla de contingencia donde las filas corresponden a todos los participantes y las columnas corresponden a las diferentes palabras que aparecen más de un número establecido de veces en el corpus.

Otra columna en la tabla informa para cada participante la cultura musical en la que se inscribe. Como se mencionó, debido a que algunas preguntas de la misma dimensión están muy articuladas, optamos por analizar las respuestas de algunas de ellas en conjunto, a fin de evitar reiteraciones en el análisis y presentación de los resultados. Las respuestas que se analizaron en conjunto son todas las de la dimensión “procesos” (respuestas 3, 4 y 5) y dos de la dimensión “resultados” (respuestas 7 y 8) que refieren a la evaluación de variaciones de lo estándar en cada cultura. En adelante, llamaremos “respuestas” a estos grupos de respuestas, quedando las ocho preguntas iniciales agrupadas en cinco respuestas. A éstas les aplicamos un Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) con sus correspondientes umbrales de frecuencia a cada una de las cinco tablas léxicas (dos para condiciones, una para procesos y otras dos para resultados).

Los umbrales de frecuencia de aparición de palabras aplicados a cada AFC fueron los siguientes: para la dimensión de condiciones, en la respuesta sobre *Cómo son los mejores*



*profesores* se aplicó un umbral  $\leq 4$  y en la respuesta acerca del *Aprendizaje Colectivo* se aplicó un umbral  $\leq 6$ . En el grupo de respuestas sobre los *Procesos de Aprendizaje* se aplicó un umbral  $\leq 8$ . Finalmente los umbrales para las respuestas de resultados fueron  $\leq 7$  para la pregunta del *Logro de una buena performance* y para el grupo de dos respuestas referentes a la *Evaluación de variaciones del estándar* fue  $\leq 5$ .

En todos estos AFC las variables activas en el análisis fueron “participante” y “palabra”, las que intervienen activamente en las asociaciones identificadas. Mientras que “cultura” fue considerada como variable ilustrativa, ya que permite ilustrar las asociaciones encontradas sin intervenir en su constitución.

El objetivo de esta serie de AFC es evaluar estadísticamente las diferencias léxicas en las respuestas de los participantes según la cultura musical en la que se están formando. Esto se determina según el valor test que cada una de las culturas musicales obtiene en los primeros ejes factoriales o valores propios. Cuando el valor test  $\geq 2$  (en valor absoluto) se rechaza con  $p < .05$  la hipótesis nula, que establece una ausencia de diferenciación léxica para las distintas culturas consideradas. La proyección de los participantes, las palabras y las culturas en los planos factoriales (conformados por dos ejes) permiten apreciar las distancias y proximidades entre sus preferencias léxicas. En el primer apartado de resultados mostramos la proyección de los participantes en relación a las culturas de los cinco grupos de respuestas. En el segundo apartado de resultados mostramos la proyección de las palabras en relación a las culturas de las tres respuestas seleccionadas y analizadas en profundidad, cada una perteneciente a una dimensión de aprendizaje.

En el Análisis de Correspondencias, el primer eje factorial capta la mayor variabilidad entre las respuestas, en tanto que los ejes siguientes captan aspectos residuales de esa variabilidad. La cantidad de ejes factoriales que se toman en cuenta para analizar los resultados son aquellos que preceden un decrecimiento brusco en el porcentaje de inercia explicado, por eso solo vamos a presentar el plano con los ejes 1 y 2 en todas las preguntas y además también el eje 3 en la pregunta 2, de aprendizaje colectivo.

**5.2.3.2. Análisis en profundidad de las diferencias léxicas entre culturas de aprendizaje en relación a una pregunta de cada dimensión.** Tras constatar diferencias léxicas de significación estadística entre las respuestas de los participantes según su cultura de aprendizaje musical, realizamos un análisis detallado de tres respuestas seleccionadas, como ya justificamos: sobre *cómo son los mejores profesores* (condiciones), sobre los *procesos de aprendizaje: aproximación a un tema nuevo, dificultades y memoria* (procesos) y sobre el *logro de una buena performance* (resultados).

En cada una de las tres respuestas en primer lugar mostramos el AFC con la proyección de las palabras y las culturas y a continuación aplicamos otro procedimiento lexicométrico, la

Selección Automática de Respuestas Modales (SARM). La SARM permite identificar las respuestas originales más típicas o características de cada cultura. Este procedimiento lista las respuestas *completas* de las partes del corpus (en nuestro estudio las culturas musicales) en orden decreciente según su tipicidad. Para ello calcula la distancia entre el perfil léxico de cada respuesta y el perfil léxico medio de esa parte (o cultura), de acuerdo al estadístico distancia  $X^2$ . De ese modo, la respuesta ordenada en primer lugar es aquella más próxima al centro de gravedad de esa parte del corpus, la segunda es la siguiente, y así sucesivamente. Siempre presentamos en orden los participantes según el  $X^2$  sea de mayor a menor, y solo aquellos cuya puntuación  $X^2$  precede un decrecimiento brusco de la puntuación, que serían los discursos más representativos de esa cultura.

Las respuestas modales no son sumarios artificiales de las respuestas dadas por una categoría de participantes, sino que son respuestas auténticas que han sido seleccionadas computacionalmente gracias a su carácter representativo de esa categoría (ver Lebart, Salem y Bécue-Bertaut 2000, 175).

### 5.3. Resultados

#### 5.3.1. Diferencias según las culturas de aprendizaje por dimensión del aprendizaje

*5.3.1.1. Diferencias estadísticas del léxico de las tres culturas.* Los resultados de los cinco AFC aplicados a las tablas léxicas para dos respuestas de condiciones, una de procesos y dos de resultados, pusieron en evidencia diferencias léxicas estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) para las tres culturas (Tabla 5.2). En todas las respuestas se observan valores test significativos para las tres culturas de aprendizaje en alguno o varios de los ejes factoriales. La cultura flamenca de aprendizaje muestra un léxico característico en el primer eje factorial para todas las preguntas. La cultura jazzística lo hace en las dos preguntas de la dimensión de resultados y la cultura clásica en la pregunta de la dimensión de procesos sobre este primer eje. Esto indica que la cultura flamenca es la que presenta un léxico con características más diferenciales respecto del léxico compartido en el aprendizaje musical a través de las tres culturas analizadas, que se evidencia al dar cuenta de las tres dimensiones del aprendizaje. Es teniendo en cuenta además el segundo y/o tercer eje factorial que se aprecia una diferenciación léxica de las culturas clásica y jazzística en las restantes dimensiones del aprendizaje. Estos ejes, a su vez también aportan más información sobre la cultura flamenca en relación al aprendizaje colectivo y las preguntas relativas a los resultados y procesos del aprendizaje.

La cultura flamenca de aprendizaje muestra un léxico característico en el primer eje factorial para todas las preguntas. Esto indica que la cultura flamenca es la que presenta un léxico con características más diferenciales respecto del léxico compartido en el aprendizaje musical a través de las tres culturas analizadas. En el primer eje también es significativo el léxico de los jazzistas en la dimensión de resultados, y el léxico de los clásicos en la dimensión de procesos.

Nos es necesario el segundo eje factorial para ver el léxico significativo de los jazzistas en las dimensiones de las condiciones y de los procesos; y el léxico significativo de los clásicos en las dimensiones de las condiciones y de los resultados. Además, en los clásicos necesitamos el tercer eje factorial para ver significativo el léxico de la pregunta de aprendizaje colectivo de la dimensión de condiciones del aprendizaje.

**Tabla 5.2.** Valores test para cada pregunta en cada eje factorial, descrito por cada cultura

		Eje 1			Eje 2			Eje 3		
		Cl	Jz	Fl	Cl	Jz	Fl	Cl	Jz	Fl
<b>Condiciones</b>	Mejores profesores	1.6	0,6	-5,9*	2,7*	-2.0*	0.7	-	-	-
	Aprendizaje colectivo	-1,39	-0,74	2,43*	0,66	-3,05*	3,06*	2,32*	-1,23	-0,99
<b>Procesos</b>	Aproximación a nuevo tema, dificultades y memoria	-2,03*	-1,76	5,65*	-3,26*	2,2*	-0,21	-	-	-
<b>Resultados</b>	Logro buena performance	0,29	-2.21*	3,93*	-3,53*	0,49	2,9*	-	-	-
	Variaciones del estándar	0,82	-3,76*	5,27*	4,95*	-1,76	-2,91*	-	-	-

Marcados con \* los valores test que indican diferenciación léxica significativa ( $p < .05$ ).

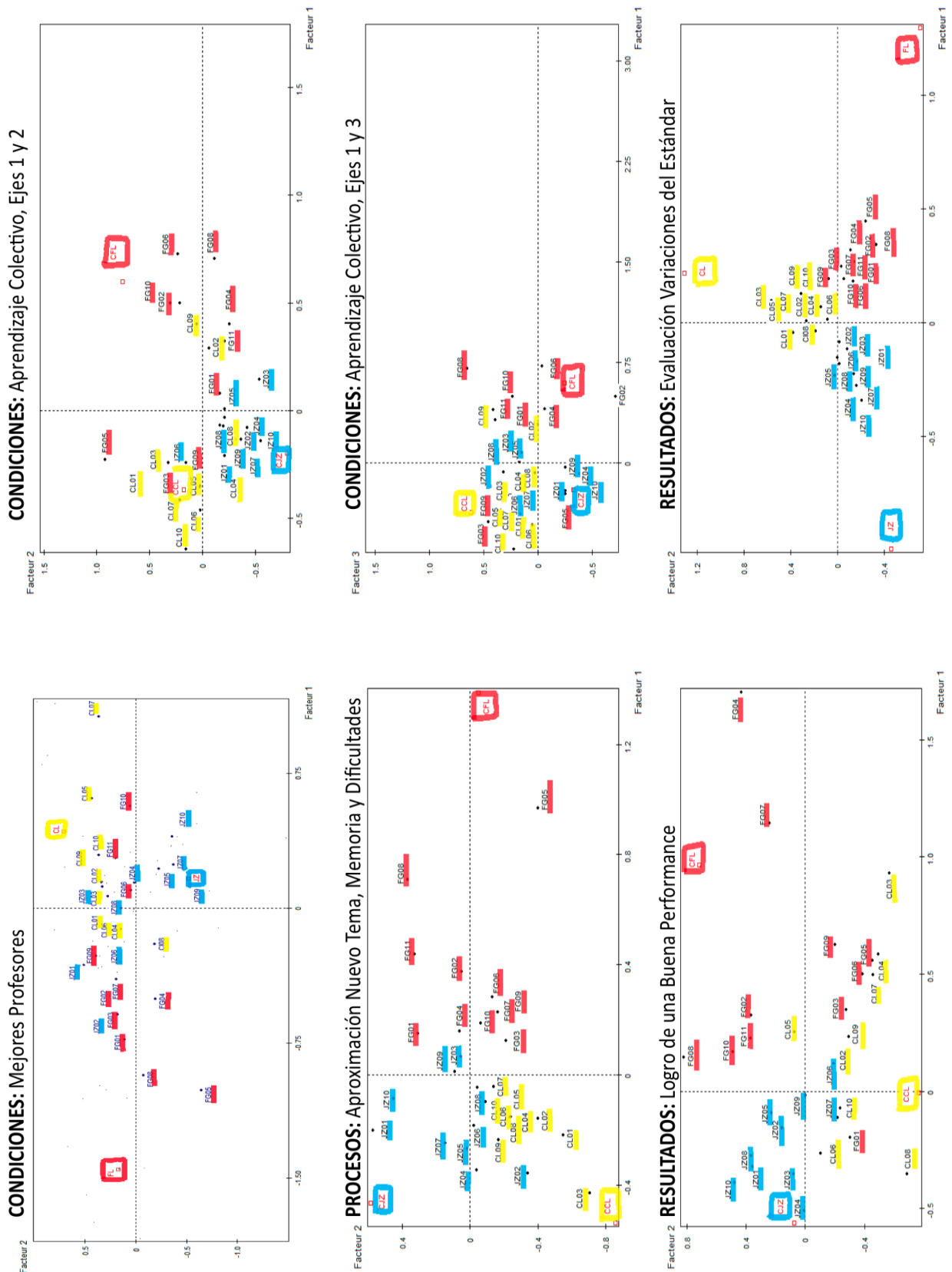
Nota: solo se considera el eje 3 en la pregunta 2, tal como se justificó anteriormente.

**5.3.1.2. Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) de la tabla léxica. Proyección de las culturas y los participantes en el plano.** Pasamos a continuación a realizar la comparación gráfica de estos resultados estadísticos, según se proyectan en los dos primeros ejes del plano factorial y también en el tercer eje para la pregunta sobre el aprendizaje colectivo (Figura 5.1). Con esta proyección comparativa vemos cómo se organizan los participantes en relación a los ejes de gravedad de cada cultura.

Las tres culturas aparecen siempre bien diferenciadas en los cuadrantes del plano. La cultura clásica y el jazz muestran mayor proximidad entre sí que respecto a la cultura flamenca en los planos. Solo en la proyección del aprendizaje colectivo en los ejes 1 y 3 y en la evaluación de las variaciones del estándar vemos que las tres culturas se muestran más equidistantes.

En una visión global de los seis gráficos observamos que los tres situados en la parte izquierda de la página apaisada (*Mejores Profesores*, *Procesos* y *Logro de una Buena Performance*) tienen en común el orden de las culturas. En sentido de las agujas del reloj siempre aparece la cultura clásica, seguida de la jazzística y ésta seguida de la flamenca. Sin embargo en la parte derecha de la página los dos gráficos de *Aprendizaje Colectivo* y el de la *Evaluación de las variaciones del estándar* muestran a la cultura clásica seguida de la de jazz y ésta seguida de la flamenca, en el sentido contrario a las agujas del reloj. Esto nos ayudará a la interpretación del significado que atribuimos a los ejes más adelante.

**Figura 5.1.** AFC correspondientes a todas las preguntas analizadas en las dimensiones de condiciones, procesos y resultados del aprendizaje. Proyección de los participantes y las culturas



**5.3.2. Análisis en profundidad de las diferencias léxicas entre las tres culturas para una respuesta de cada dimensión.** Pasamos a continuación a describir los resultados en profundidad de las tres preguntas seleccionadas, pertenecientes respectivamente a cada dimensión del aprendizaje. El objetivo es profundizar en el léxico de cada cultura y en las respuestas auténticas de los participantes que han sido seleccionadas computacionalmente gracias a su carácter representativo de esa categoría.

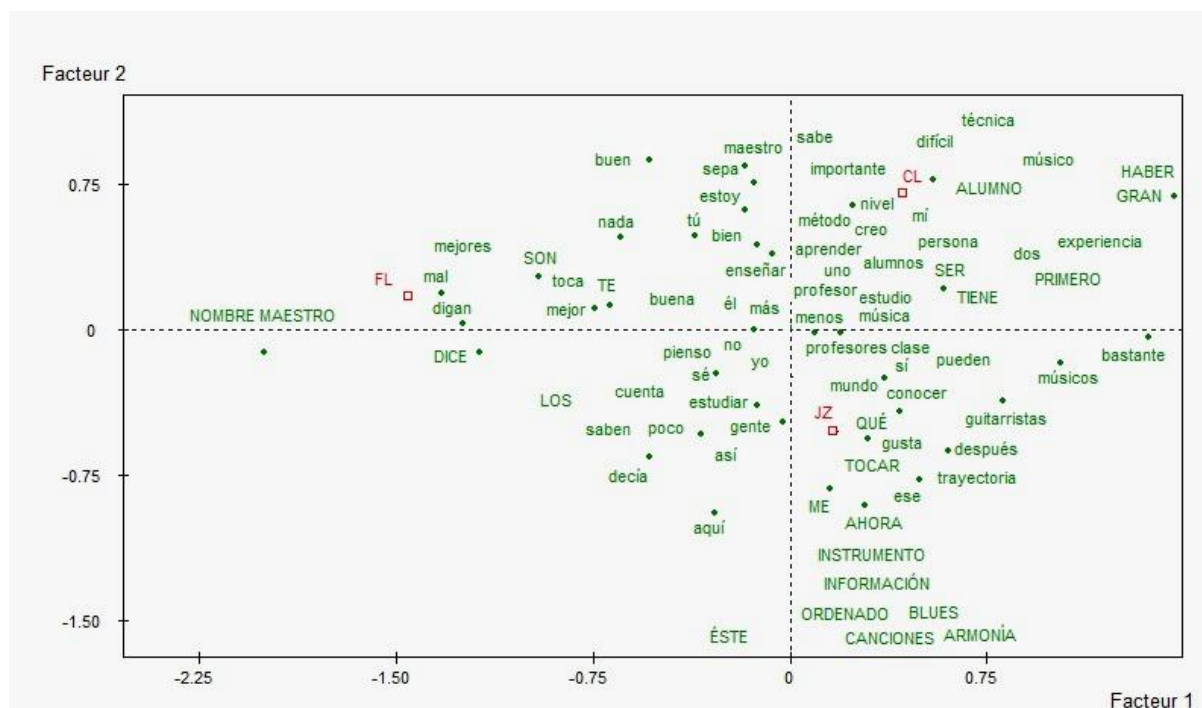
**5.3.2.1. Condiciones: cómo son los mejores profesores**

- *AFC de la tabla léxica con proyección de culturas y palabras.* En primer lugar vemos el gráfico de las palabras del léxico según se proyectan en los dos primeros ejes del plano factorial y en relación a los ejes de gravedad de las tres culturas para la pregunta acerca de *cómo son los buenos profesores*. En esta respuesta se aplicó el umbral de frecuencia  $\leq 4$  de aparición de las palabras. Ya vimos que el análisis del plano factorial nos permite distinguir tres grupos léxicos principales, cada uno de los cuales se encuentra ilustrado por una cultura de aprendizaje. Ahora vemos los grupos y las palabras que los caracterizan:

- **Grupo A:** ubicado en el cuadrante inferior derecho y parte del cuadrante inferior izquierdo. Conformado por las palabras: *ahora, armonía, blues, canciones, éste, información, instrumento, me, ordenado, qué y tocar*. Está ilustrado por la cultura del jazz.
- **Grupo B:** ubicado en el cuadrante superior izquierdo y parte del cuadrante inferior izquierdo. Conformado por las palabras: *dice, nombre propio del maestro, los, son, te*. Está ilustrado por la cultura flamenca.
- **Grupo C:** ubicado en el cuadrante superior derecho. Conformado por las palabras: *alumno, gran, haber, primero, puede, ser, tocar y tiene*. Está ilustrado por la cultura clásica.

En la Figura 5.2, el semiplano superior contiene palabras de tipo más individual, como la palabra *profesor* y *maestro* en singular, más cercanas a los grupos CL y FL, mientras que en el semiplano inferior son más en plural y grupales, como *profesores*.

**Figura 5.2.** Proyección de las tres culturas y las palabras en los ejes 1 y 2 del plano factorial de la pregunta acerca de *cómo son los mejores profesores*. En mayúsculas las palabras con contribución superior a la media



- *Respuestas Modales (SARM). Procedimiento y descripción cualitativa de las mismas.*

Hemos realizado una descripción cualitativa de las respuestas más típicas dadas por los guitarristas en la cultura asociada a cada grupo léxico para esta pregunta. Vemos entonces cómo cada una de esas tres culturas da testimonio sobre su forma de describir a los mejores profesores, es decir las cualidades y competencias que les atribuyen y demandan. A continuación pasamos a describirlos incluyendo entre paréntesis los fragmentos literales de algunas respuestas textuales típicas y separando con doble barra oblicua si corresponde a otro guitarrista.

- **Cultura de jazzistas** (que ilustra el Grupo A). Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes JZ10 ( $X^2= 0,80$ ), JZ07 ( $X^2= 0,54$ ), JZ09 ( $X^2= 0,48$ ) y JZ05 ( $X^2= 0,35$ ), que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura.

Finalmente, en la cultura de jazz, captamos la idea de la importancia de que el material o la información la proporcione el docente de manera sistemática y ordenada. También la doble vertiente expresada en el clásico de músicos intérpretes y experiencia docente.

[...] por lo que yo vi, como profesores, me parece que está bueno para ser profesores que hayan estudiado más o menos sistemáticamente y después que hayan tenido muchos alumnos, me parece, también la experiencia en ese sentido. Por lo menos que me pasó a mí últimamente poder ir tocar un tema como para que te evalúe y que de ese tocar juntos sepa qué cosas darme y que funcionen, y me parece que eso le viene de tener una educación que tiene así su libro y saben qué darte, y de haber pasado bastantes chicos con lo que ya vieron de todo, se deben repetir las situaciones. Bueno, y tocar, me parece que, más allá de que me puedan gustar más como profesores que como músicos en sí, pero que sean músicos en sí, que salgan a tocar de vez en cuando, que tengan su actividad musical. (Participante JZ10)

[...] pues, lo primero tiene que ser ordenado en lo que te enseña, porque el jazz el problema es que hay mucha gente, hay demasiados músicos que piensan que pueden tocar jazz, entonces se dedican a dar clase y lían al alumno, porque no sé, es fundamental que lo tenga claro él, ese es el primer consejo, ahora el segundo, el profesor de jazz te tiene que enseñar jazz, música jazz, ¿no? Te tiene que obligar a oír jazz, porque el jazz es un lenguaje, una forma de tocar y tiene que obligarte de alguna manera a que conozcas ese lenguaje. (Participante JZ07)

Además mencionan la complejidad del estilo musical, así como la idiosincrasia de la formación improvisadora.

[...] lo que pasa es que los profesores de jazz no reciben gente principiante en general, que no sepan agarrar el instrumento, porque es un género muy complejo, pero sí tiene que ser ordenado en su información. Sí, tienes que saber agarrar la guitarra, porque lo que requiere el jazz es que tienes que ponerte a estudiar un poco de armonía, entonces te va a requerir que te estudies escalas y vas a aprender el modo dórico y el mixolidio, pero los vas a ver cómo aplicarlos realmente desde esa estructura que es el jazz y no simplemente como escalas sueltas, tiene que estar ordenado, ir pausado, no meter un montón de información, sino como elegir un tópico, explicarlo y desarrollarlo al máximo para pasar al siguiente tópico. El máximo puede ser el máximo que considere el profesor, porque a veces a los alumnos también los tienes que hacer abandonar eso que están haciendo para que se concentren en otra cosa nueva y mágicamente cuando retoman aquello viejo sale mejor que cuando estaban una y otra vez arriba de eso, hay que ver, es como el punto justo de una fruta de maduración, si no se pudre, tienes que apretar el acelerador hasta ahí, ok, ahora vamos a pasar a tal tema y vamos a ver otra escala, y después vuelves a esa otra escala, o sea que tiene que tener un poco eso. (Participante JZ09)

[...] y luego además, aparte de hablarte de todo lo que es la teoría de la música, lo que es el jazz, también tiene que enseñar un poco ese lado del jazz que es improvisación, es un poco dejarte llevar a la hora de tocar, ¿no? Un poco ese *feel* que no tiene todo el mundo, pero que yo, la verdad que mi primer profesor de música no era un, no tenía tanta información como otros profesores, pero sí me enseñó ese lado del jazz que, cómo él intentaba improvisar y que la improvisación fuera un lenguaje y tuviera sentido, ¿no?, a la hora de tocar y ese lado más intuitivo, ¿no?, hacerle llegar al alumno y motivarlo y que pruebe a intentar cuando estás improvisando, contar algo con cierto sentimiento, con cierta... (Participante JZ07)

El léxico parece estar más relacionado con las herramientas que posibilitan al aprendiz su propia autonomía y regulación. Así, vemos la aparición de palabras que pueden ser relevantes como *gusta* y *después*, que podrían estar relacionadas con *me* y *ahora* respectivamente. Con la individualidad hay palabras como *sé* y *yo*. Con la música y el grupo como *guitarrista*, *gente*, *músicos*, con los procesos como *estudiar*, *cuenta*, *pienso* y *conocer*.

- **Cultura de flamencos gitanos** (que ilustra el grupo B). Los fragmentos enunciados a continuación responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes FG05 ( $X^2=1,17$ ), FG08 ( $X^2= 0,94$ ), FG03 ( $X^2= 0,82$ ) y FG02 ( $X^2= 0,73$ ), que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura.

La cultura del flamenco hace énfasis en la figura del docente, con su nombre propio, así como la palabra *enseñar* y la importancia de la instrucción exacta, directa, y el juicio que realiza sobre el alumno.

Pues son los que mejor saben explicar ¿no?, [...] y los más sencillos a la hora de explicar, los que mejor te lo ponen; es que hay los que do re y pon éste pon el dedo meñique en re sostenido, el Manuel a lo mejor te dice pon el re un poco más arriba, el meñique un poco

más arriba aquí en este traste, o sea te lo pone muy sencillo, muy claro. (Participante FL05)

[...] Son los que te dicen las cosas como son, que si te dicen tocas mal, tienes que estudiar, esos son los que te van a aprender de verdad, no los que te dicen, no, tocas bien pero tendrías que tocar un poco mejor, tendrías que hacer esto. No, no me andes con esas, dime las cosas directas que aunque me duelan yo sé con el mismo dolor que me va a hacer, yo sé que lo voy a hacer el triple mejor, no por nada, sino por decir mira me dijiste que tocaba mal, y él va a decir si no lo hice por tu mal, si lo hice porque hicieras esto. Es que es lo mejor, que te digan las cosas claras, es como el Manuel, el Manuel te decía las cosas claras, no se andaba con rodeos, ni con tonterías. Si te pillas bajo de ánimos pues bueno, sí, pero cuando uno iba a la academia iba motivado, vamos yo por lo menos. (Participante FL08)

Hacen uso de comparativos como *mejor*, *mejores* y *muy*, en relación al hecho de que una tercera persona *toca*, fundamentalmente el maestro.

Para mí el mejor es Manuel, pues yo creo que ha nacido con ello y es profesional en su profesión ¿sabes?, y lo hace con amor y lo hace porque... (Participante FL03)

Esta idea se ve reforzada por la preocupación por los juicios externos, principalmente del entorno familiar. Vemos que en el gráfico aparecen palabras como *digán* y los adjetivos como *bien*, *buen*, *buena*, *nada* y *mal*.

Un buen maestro es aquel que enseña desde abajo, que va hacia arriba, es decir, el buen maestro es al que no le importa que el padre diga que no toca nada el niño porque él sabe que está haciendo su trabajo, que es enseñar la base, como te he dicho antes, sin una base el edificio se cae muy rápido. Entonces hay mucha gente que enseña lo básico, de la base, uno se empeña a tope, y luego cuando quiere enseñar más los padres están contentos porque ven que el niño toca un poquito, ¿no?, pero luego esa base no llega para luego avanzar más [...] hay profesores, supongo yo que quieren hacer que el niño toque algo, que se luzca y que esté al clásico y eso, los buenos profesores que sin importarles lo que digan los demás, lo que digan sus padres que a lo mejor ven que el niño no toca una melodía bonita y practica esto, esto al fin y al cabo es un ensayo aunque suene un poquito melódico, pero no es ninguna canción no es nada, pues son los que practican eso y infunden eso en el chaval y dan bien la base. (Participante FL02)

- **Cultura de clásicos** (que ilustra el grupo C). Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes CL07 ( $X^2=0,56$ ), CL05 ( $X^2= 0,36$ ), CL01 ( $X^2= 0,30$ ) y CL03 ( $X^2= 0,25$ ), que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura.

Al contrario que en la cultura flamenca, la palabra predominante en la cultura del clásico es el *alumno*. En este cuadrante también aparece la palabra *aprender*. Estas palabras se acompañan de otras relacionadas con la individualidad como *mí*, *persona* y *creo*. Es un enfoque o demanda al docente muy diferente del grupo anterior, que no es la explicación correcta y detallada sino prestar atención a la individualidad del aprendiz.

Primero, tendría que tocar bien, cuando era joven, cuando era concertista. Cuando es mayor ya sería bastante difícil, ya bastante mayor [le] falta[ría] técnica, pero haber sido gran guitarrista, puede saber cómo estudiar o cómo avanzar. Pero si no tiene esta experiencia, este sentimiento, no sabe, puede decir algo incorrecto o mal dicho. Entonces para el alumno también podría ser complicado para avanzar, eso primero. Y segundo, cuando es profesor tiene que tener abiertas posibilidades y diferencias de cada uno, este alumno tiene otras posibilidades que otro. Hay que coger entonces de cada alumno su



talento especialmente, este alumno qué tiene, este alumno qué tiene, entonces hay que avanzar, hay que apostar sobre el talento de cada uno. (Participante CL07)

Para mí, después de mi experiencia, creo que puede haber incluso tres tipos de profesor, uno diría que es el músico, pues estar referente a un gran músico, luego frente a una gran persona y luego lo mejor de todo que creo que es la combinación de músico y persona, porque he trabajado con profesores que son grandes músicos pero como persona a mí me parece que les faltaba ¿no?, les faltaba saber el trato o simplemente el comportamiento, la forma de ser, entonces también como pedagogos. Se puede ser un gran músico pero no saber enseñar. Sí, sería lo mismo persona pedagogo [...] para mí el mejor es la combinación de músico y persona pedagogo, porque también tiene que ser bueno enseñando, yo creo, o saber cómo desarrollar, no sé, que el alumno sea capaz de aprender más, y no sé, para mí lo mejor sería la combinación de esas dos. (Participante CL05)

Además en este semiplano derecho vemos que se orienta hacia cuestiones centradas en la *experiencia, nivel, estudio, método, técnica*. También el uso de palabras que jerarquizan como *uno, dos, menos, importante y difícil*. Y ver cuál es el objetivo al que están al servicio esas herramientas.

[...] cada uno busca cosas diferentes en cada profesor, un profesor te puede aportar cosas que él ya tiene y él domina, y carece de otras y otro te puede aportar pues lo típico, este profesor es para que te dé el subidón técnicamente, te va a machacar y si pasas por él ya resuelves tus problemas técnicos, pero no te habla nada, digamos de música, ¿no?, de cómo llegar a interpretar una obra, de darte muchas ideas musicales, estimularte en cuanto a, cómo se dice, a estrujar tu mente ¿no?, para sacar más sustancia de la música e incitarte a escuchar más música. Entonces yo creo que un buen profesor de guitarra y un completo profesor de guitarra poseen ambas cosas, o sea que la técnica ya la tiene superada, es un medio para llegar a la música ¿no?, para poder enseñar. (Participante CL01)

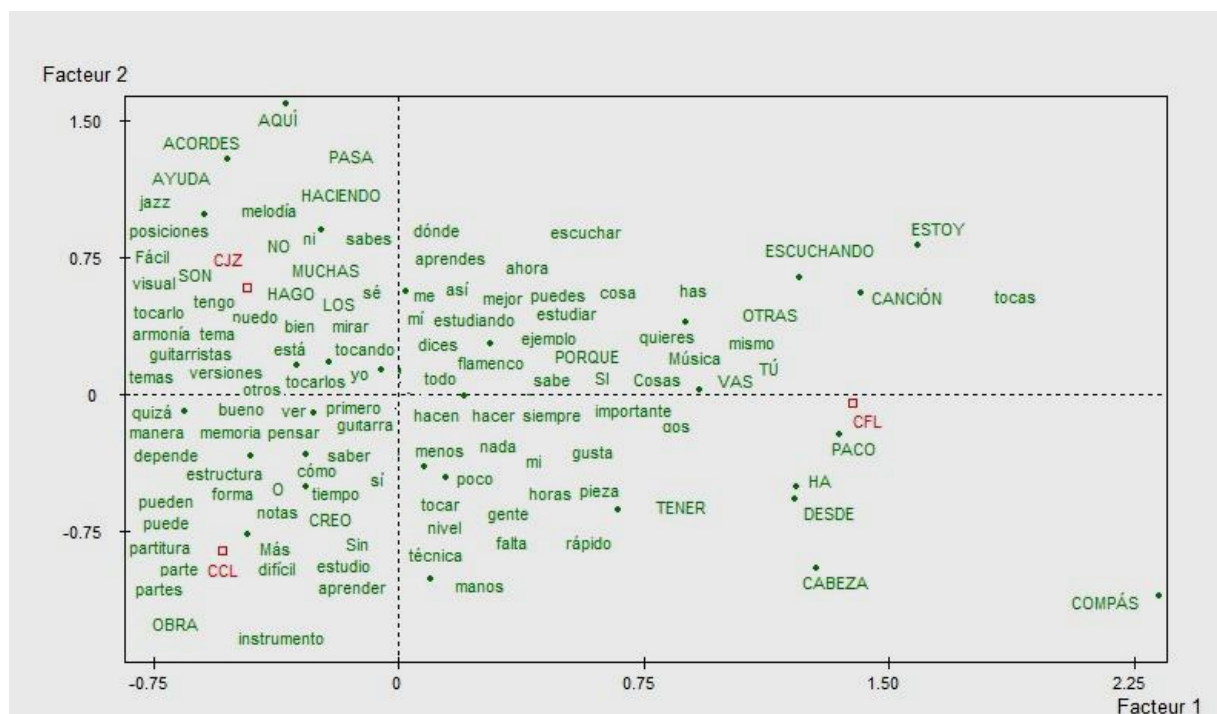
### 5.3.2.2. *Procesos de aprendizaje: aproximación a un tema nuevo, dificultades y memoria*

- *AFC de la tabla léxica con proyección de culturas y palabras*. En primer lugar vemos el gráfico de las palabras del léxico según se proyectan en los dos primeros ejes del plano factorial y en relación a los ejes de gravedad de las tres culturas para esta pregunta.

En la pregunta acerca de *los procesos de aprendizaje* se aplicó el umbral de frecuencia  $\leq 8$  de aparición de las palabras. Ya vimos que el análisis del plano factorial nos permite distinguir tres grupos léxicos principales, cada uno de los cuales se encuentra ilustrado por una cultura de aprendizaje (en la Figura 5.3). Ahora vemos los grupos y las palabras que los caracterizan:

- **Grupo A:** ubicado en el cuadrante superior izquierdo. Conformado por las palabras: *acordes, aquí, ayuda, haciendo, hago, muchas, los, no, son, pasa*. Está ilustrado por la cultura jazzística.
- **Grupo B:** ubicado en el semiplano derecho. Conformado por las palabras: *cabeza, canción, compás, desde, escuchando, estoy, ha, otras, Paco, porque, si, tener, tú, vas*. Está ilustrado por la cultura flamenca.
- **Grupo C:** ubicado en el cuadrante inferior izquierdo y parte del cuadrante inferior derecho. Conformado por las palabras: *creo, o y obra*. Está ilustrado por la cultura del clásico.

**Figura 5.3.** Proyección de las tres culturas y las palabras en los ejes 1 y 2 del plano factorial de la pregunta acerca de *los procesos de aprendizaje*. En mayúsculas las palabras con contribución superior a la media



- *Respuestas Modales (SARM). Procedimiento y descripción cualitativa de las mismas.*

Aquí vemos cómo cada una de esas tres culturas da testimonio sobre su forma de expresar los procesos de aprendizaje, o lo que activan al aprender. A continuación pasamos a describirlos incluyendo entre paréntesis los fragmentos literales de algunas respuestas textuales típicas y separando con doble barra oblicua si corresponde a otro guitarrista.

- **Cultura de jazzistas** (que ilustra el Grupo A). En la activación de procesos psicológicos destaca mucho el contenido de este grupo cultural, por su riqueza y despliegue de ejemplos. El primer elemento llamativo es que todos mencionan que las preguntas se deben especificar en un aprendizaje y situación concretos, y luego suelen delimitar su explicación a su propia experiencia. De ahí el uso frecuente de las palabras *yo*, *pienso*, *hago*, *sé*, *pasa* y *aquí*. El discurso apunta a que se ven como aprendices activos en la toma de decisiones.

El segundo elemento llamativo de su discurso es que utilizan la enumeración de eventos para describir los procesos, así son frecuentes las palabras primero, primer, segundo, tercer..., como elementos de organización discursiva. Especificamos el contenido según responden a la aproximación a un tema nuevo, las dificultades de aprendizaje o el procedimiento de memorización de la pieza musical.

Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes JZ07 ( $X^2= 0,87$ ), JZ01 ( $X^2= 0,79$ ), JZ05 ( $X^2= 0,78$ ) y JZ04 ( $X^2= 0,73$ ), que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura.

Respecto al aprendizaje de un tema nuevo contemplan el hecho de la afinidad que les produce el tema o buscarle qué es lo que hace que no les pueda gustar. Los procedimientos giran en torno al análisis visual de la partitura y auditivo de versiones grabadas.

Decidir realmente si me gusta o no, ¿no?, porqué, o sea intentar verle el lado que la mente me dice que es aburrido y ver por qué, que puede no ser así. Entonces escuchar las versiones, sí, tocarlo mil veces, sí, buscar armonizaciones, sí, todo eso, sí, pero bueno, quizá entender porqué me gusta y no me gusta, ¿no?, o sea intentar ver donde no hay, o sea ver que la parte fea o monótona que me hace alejarme de ese tema pues puede no serlo tanto, ¿no? y lo contrario, ¿no?, a lo mejor es un tema muy rápido y me gusta mucho porque yo no sé qué, y bueno luego a lo mejor, entonces intentar compensar esas dos para meterme más en la digamos en lo que me guste del real, ¿no? (Participante JZ05)

Pues yo qué sé, te puedo decir lo que hago yo, pero otros no sé. Yo creo que, es que no sé depende, si es un tema escrito, o un tema nuevo a estrenar o un tema hecho o una versión o una de un estándar o qué es. Depende, yo a lo mejor primero te tienes que familiarizar un poco con el tema, ¿no?, familiarizarte un poquito, echarle una hojeda, verlo, igual hay temas que no están escritos y los tienes que oír, ¿no?, escucharlos un poquito. verlo un poquito, entender los acordes, eh, escucharlo sería también muy positivo si es algo ya grabado, claro si no está interpretado pues no te queda otra que oírlo, que verlo en el papel, familiarizarte un poquito, un primer reconocimiento de todos los elementos del tema. (Participante JZ04)

Respecto de las dificultades, hacen referencia al proceso de atención, tanto en la escucha activa de versiones del tema a aprender como durante el proceso de estudio. Es el tipo de música el que los aprendices dicen que les demanda una conciencia sobre las acciones y el material musical. Otro factor es la interiorización auditiva del tema antes de tocarlo, y la paciencia y perseverancia en el aprendizaje de ese tema. Manifiestan la diferencia entre dificultades técnicas de trabajo de la melodía y armonía, o de interpretación; como conectar o no con lo que se quiere expresar con el tema. Así, la libertad de interpretación de los temas también les puede resultar una dificultad y reconocen la diferencia entre escuchar analizando y escuchar disfrutando.

Siempre hablando desde el punto de vista del jazz, ¿no?, de los temas de jazz, o sea mi misma situación y no le salen bien. Primero yo pienso que puede ser que no los haya escuchado bien los temas, considero que oír bien los temas es escucharlos y conocerlos, ver oír muchas versiones, ¿no? de ese tema, ¿no?, es una manera, y primero sobre todo al escucharlos recordarlos e intentar cantar la melodía, tenerlo interiorizado tú dentro antes de tocarlo al instrumento. Segundo yo pienso que hay mucha gente que piensa que está estudiando pero realmente no estudia, porque tienes que estar al cien por cien concentrado, ¿no?, si pierdes un poco de concentración eres incapaz de tocar los temas, ¿no?, o sea, el jazz es una música que tienes que estar muy concentrado, ¿no? en lo que tocas y conocer lo que estás tocando, ¿no?, saber lo que estás tocando y porqué estás tocando eso, si te lo aprendes de una manera mecánica no, yo creo que no consigues luego tocarlo y no lo vas a recordar, ¿no? Y otra cosa no sé, otro motivo puede ser también la paciencia también, hay muchos músicos que ostia no me sale, no me sale y van a otro tema no me sale, no me sale, van a otro tema y al final han hecho muchos temas pero no los han acabado de aprender porque no paran a coger un tema y ponerse con él, hasta que salga no me nuevo, ¿no?, que esa es mi actitud un poco también, hasta que no sale esto no te mueves ¿no? de delante de la partitura. (Participante JZ07)

Depende de los temas que esté estudiando. Es guitarrista, ¿no? Pues es que es demasiado abstracto para responderte. Porque, vale, puedo especificar, porque si los problemas son técnicos porque la melodía o la armonía que estén tocando es muy compleja, pues a lo mejor son problemas técnicos, pero a lo mejor son problemas de interpretación, hay por

ejemplo melodías que son muy sencillas, pero no son tan fáciles de interpretar, ¿no?, musicalmente, y a lo mejor es porque no conecta musicalmente con esa sensación para esa música, ¿no?, y quizá porque no tiene los conocimientos para entender esa música, ¿no?, pueden ser conocimientos teóricos de que está utilizando a lo mejor acordes que realmente no conoce en profundidad, ni para qué sirven ni ¿no?. O a lo mejor también puede ser, que pasa a muchos que, aunque tiene los conocimientos pero no escucha bien esos acordes, ¿no?, que a mí por ejemplo me pasa, ¿no?, siempre me ha pasado ese desequilibrio, de hecho de estar estudiando muchas veces libros, ¿no?, que nadie, no tienes guía, pues comprendes bien los conceptos pero a la hora de reconocer sonoramente el acorde, pues no es tan fácil, ¿no?, eso es algo que lleva mucho tiempo el asimilar auditivamente. En jazz, que enseguida ves cuatriadas y acordes distendidos ahí de tres, cuatro tensiones, pues eso no es fácil de oír, pero muchas veces los tocas porque te dicen, bueno pues el dedito ese aquí y eso es el aumentado, pero no lo oyes bien, ¿no?, pues eso dificulta, yo creo para tocar un tema, ¿no? Es que en jazz, también la interpretación de los temas es súper libre, ¿no?, y entonces muchas veces no sabes si lo estás haciendo bien o mal, ¿no?, porque tanta libertad muchas veces no estás siguiendo, la mayor parte del tiempo no estás siguiendo una partitura, ¿no?, y tienes grados de libertad y muchas veces, no sé, yo a mí me pasa también que en esos grados de libertad dices bueno, ¿lo estaré haciendo bien, lo estaré haciendo mal? ¿Esto se hace así realmente? A lo mejor su duda, este guitarrista, que no sé si es ficticio o es real, pues es porque no sabe si lo está haciendo bien, también. (Participante JZ01)

Lo primero que se me ocurre decir sea la respuesta tópica y típica que es que tiene que parar de estudiar técnica, práctica, y ceñirse a la teoría para superar esos inconvenientes técnicos, esas barreras técnicas. Después tocar con más fluidez el tema, pero mi opinión personal es que el jazz, el pop, el flamenco, todo debe ser interpretado de una manera personal. Probablemente seguro que por mi idiosincrasia como músico prefiero hacer una versión rara del *autum leaves* o del *take five* o de lo que sea, una versión rara que tal vez escamotee ciertas dificultades técnicas con las que yo no me siento cómodo, pero que en general refleje más una visión tal vez no establecida de ese tema. Entonces, sí lo lógico es que tenga que parar la práctica y desarrollar más la teoría, pero muchas veces la teoría resulta aburrida ante la asiduidad de recurrir a ese método, ¿no? Porque yo cuando veo a los músicos que me gustan mucho no recurro siempre a analizar y a disfrutar con su lado técnico, ¿no?, sino más con su lado creativo, entonces yo abogo más porque ¿Alfonso, Andrés?, Andrés busque una versión de ese tema adaptada a su forma de tocar, no tanto a la versión original del tema. Jaja. (Participante JZ05).

También, más allá de cuestiones musicales, dificultades para los aprendices de jazz también son el ajuste del tema al aprendiz, o el enfoque de aprendizaje.

Bueno puede ser el nivel de dificultad del tema que a lo mejor no se corresponde con su nivel de conocimiento ¿no? que puede aplicar y, o que esté enfocándolo de una manera inadecuada, a lo mejor de estudio el tema. Yo creo que serían estas dos razones paralelamente, una de las dos o una de cada o yo qué sé, ¿no? (Participante JZ04)

Una dificultad añadida es el manejo del instrumento de manera muy versátil y comprendiendo el material tonal para poder tocar en cualquier tonalidad.

[...] en el flamenco son muy cómodos para ellos es más fácil transportar con una cejilla y ya está. Claro, pero también la sonoridad que te da el flamenco con la cejilla es diferente, yo no puedo con el jazz poner una cejilla porque tapa el sonido, ¿no?, y yo con el jazz o acompañas, como lo de acompañar en la bossa, o con la púa y yo creo que la cejilla tapa un poco. Como con el flamenco el rasgueo no te quita apenas sonido, y también porque yo creo que ellos tampoco son capaces de transportar de esa manera, ellos llega la cantante y dice no, no, 'esto está muy alto o esto está muy bajo', cejilla y ya está, y se ha acabado. (Participante JZ07)

Respecto del proceso de memoria mencionan frecuentemente las representaciones mentales. Por una parte las auditivas, aluden al hecho de interiorizar los temas mediante la

escucha previa. Por otra parte las visuales y propioceptivas, de posiciones de la mano. Esto lo vemos a partir del uso de las palabras *visual*, *mirar* y *versiones*. También mencionan mucho la práctica repetitiva y el procedimiento de cantar las notas. Otra práctica importante es el hecho del transporte del tema a distintas tonalidades, como transferencia de la información y generalización en el aprendizaje.

Primero escucharlos mucho, conocer muy bien el tema, mientras más lo conozcas luego es que lo tienes interiorizado dentro de la cabeza. Segundo tocarlo mucho, hay que tocarlo mucho y de muchas maneras, ¿no? Tercero también es importante a lo mejor, eh bueno, tocar el tema mucho y un poco visualizarlo en la guitarra, la guitarra es muy visual, se visualiza muy fácil, ¿no?, la melodía, entonces muchas veces tú eres capaz de tocar la melodía de memoria pero no solo nota a nota sino porque tú lo puedes visualizar. También es recomendable que cuando estás tocando la melodía si no es muy rápido puedas saber las notas que estás tocando, ¿sabes?, que tú digas *sol fa*, que tú vayas cantando las notas, a mí me ayuda a memorizar, y poco más tengo que decir [...] También tocar el tema en diferentes tonalidades, eso es muy interesante, tocarlo y luego transportarlo a una tercera mayor o una tercera, muy interesante. (Participante JZ07)

Pues de varias maneras, lo mejor es con memoria musical, o sea, acordarte de las melodías y de las armonías, ¿no?, y para eso, lo que haces cantar y eso se completa, a veces demasiado con información visual, que es mucho más fácil, jaja. Te sabes las posiciones que hay en la guitarra, me imagino que en el piano pasa igual, ¿no? Siempre en un tono, pues sabes dónde caes los dedos, ¿no? Te aprendes por los acordes que van, ¿no?, la secuencia de acordes. Yo, por ejemplo muchas veces pienso, si tengo aquí la tónica en do mayor, yo sé que el sexto grado está aquí, pero a veces no pienso que es la, ni siquiera, ¿no?, sé dónde están, son referencias que tienes, ¿no?, sabes que esto son quintas y ocurre en todo el mástil, donde sea. Yo cuando hago esto y hago una quinta, oigo la quinta pero no pienso la nota que es muchas veces, de hecho muchas veces como que transpongo, depende de la tonalidad, si yo ahora me voy aquí a re pues pienso en sexto grado aquí y pienso como si fuera una especie de la, yo sé que no es la, pero pienso que es la porque es el sexto grado, pero no es el la de hasta aquí. Entonces con la guitarra se puede jugar mucho visualmente, ayuda muchísimo, de hecho, a la larga, después es un inconveniente. (Participante JZ01)

Pues eso me pregunto yo. Repetir como animales, ¿no?, repetir como animales, yo creo que aquí también hay una, sí hay un campo curioso, ¿no?, hay un campo curioso para desarrollar, porque la memoria es muy importante en el jazz, en todo, ¿no?, en el flamenco, en el clásico, y me atrevería a decir otros, pero el cómo desarrollarla, yo creo que es muy importante jaja, ¿no? Entonces, yo no tengo mucha experiencia en desarrollar la memoria, ¿no?, tengo una tendencia personal, tal vez a no, no he memorizado quizá lo suficiente, ¿no? No sé lo que te habrán dicho los otros, quizá me aclaran.

Puf, bueno, lo que es fundamental es tocarlo mucho, oírlo, oírlo mucho, tocarlo y nada con recursos mnemotécnicos un poco intentar, un poco memoria visual, memoria auditiva, memoria también de posiciones, incluso de digitación, ¿no?, una digitación concreta, un poco sería eso. (Participante JZ04)

- **Cultura de flamencos gitanos** (que ilustra el Grupo B). Los procesos están basados fundamentalmente en la audición y escucha, especialmente porque no usan la notación gráfica en el aprendizaje musical. El léxico se caracteriza por estar muy centrado en el ejemplo concreto que propone la pregunta, como al pie de la letra. Usan palabras concretas del cuerpo como *manos* y *cabeza* y de la música, como *canción* y *compás*. La generalización (abstracción, ¿suena muy fuerte?) es un proceso que utilizan con menos frecuencia. En ocasiones parece que están defendiendo un argumento, pero según completan toda la sentencia terminan apoyando el contrario.

Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes FG05 ( $X^2= 0,74$ ), FG11 ( $X^2= 0,69$ ) y FG08 ( $X^2= 0,64$ ). Comentamos el contenido según responden a la aproximación a un tema nuevo, las dificultades de aprendizaje o el procedimiento de memorización de la pieza musical.

Respecto al aprendizaje de un tema nuevo, parten de la escucha y darle sentido a la pieza o fragmento, fundamentalmente a través del ritmo o *compás* y el sentido musical o *aire* que les provoque.

Intentar darle sentido, ¿no?, porque si tú con aire y metiéndolo a compás, porque si tú un compás por ejemplo éste lo tocas como te da la gana, pues no, no va bien. Meterla en aire y meterla en compás, luego si tú la [tienes], te va a salir mucho mejor haciéndola rápido, porque es por soleá. (Participante FG05)

Pues estudiar, sí, yo qué sé, si aprendes una música, tocarla. Hombre, lo primero que escucharla, sí para entender lo que es. (Participante FG11)

Respecto de las dificultades, se resuelven mediante el aprendizaje repetitivo hasta la saciedad. A mayor cantidad de práctica ineludiblemente mejor aprendizaje. Mencionan la práctica con la luz apagada, inferimos que para tener una mejor propiocepción de los movimientos y audición sonora. Una circunstancia que generó algo de confusión en esta cultura fue el hecho de que en el cuestionario el alumno de la pregunta sobre las dificultades de aprendizaje fuera nombrado como Paco. Esto propició que gran parte de los aprendices de flamenco asumieran que nos referíamos al maestro Paco de Lucía, aunque se especificaba en la pregunta que era un alumno. De ahí que sus respuestas primero fueran relativas al maestro, al que todos adjetivan como *el mejor*, y a petición de la investigadora luego especificaran en un alumno de “su nivel”.

Pues yo pienso que si no estudia, pues tendría que estudiar un poco más, ¿no?, porque si no le salen, pues sigue estudiando hasta que te salga. Paco muchas veces, yo he escuchado que no le ha salido una falseta y se ha tirado ocho horas en un cuarto con la luz apagada, y dale y dale, ¡ocho y! Paco de Lucía, y si se ha tenido que tirar un día, se ha tirado uno, y si se ha tenido que tirar dos, se ha tirado dos con la luz apagada y dale que te dale hasta que le ha salido, por eso es el mejor. ¿Por qué?, porque ha sido el más cabezón del mundo, ha dicho ‘quiero ser el mejor’. (Participante FG05)

Te tiene que gustar porque hay que estudiar mucho. Practicando, estudiando, escuchando y esforzándose. Escuchando también, sí. (Participante FG11)

A lo mejor no tiene tanta rapidez como él piensa, o tanta técnica como él cree, o yo qué sé, que no le llega, no la llega a coger en el coco, no sé. Porque a lo mejor no pone empeño, porque si Paco quiere lo puede conseguir, sí, no, cuando no lo consigue es porque mucho empeño no le habrá puesto. (Participante FG08)

Respecto del proceso de memoria mencionan mucho la palabra *cabeza*, que interpretamos como que hace referencia a la imagen o representación auditiva de la música, aunque tales representaciones no se mencionan explícitamente. Aluden al hecho del aprendizaje informal de la música en la cultura gitana por inmersión en la escucha y producción desde la infancia, que también reconocen que se pueda dar en aficionados que hayan escuchado mucho flamenco.

También hacen alusión a lo que sería el proceso de atención en la audición o escucha activa, aunque a la vez defienden la escucha realizando al mismo tiempo otras actividades de interés. De esta manera parece activar un tipo de motivación y dirección de la atención o concentración. Los procedimientos utilizados son la repetición literal y la segmentación del material. Por último, se percibe alguna alusión al aprendizaje colectivo con el procedimiento de copia literal y segmentación, fundamentalmente entre iguales.

Escuchar mucha música, ¿no? La música es súper importante, si tú no escuchas música pues nunca vas a tener el compás, ¿no?, porque si tú lo vas a tener en tu cabeza tardas poco en desarrollarlo en las manos, pero si tú no lo tienes en la cabeza vas a sacar poco. Los gitanos, por ejemplo, por eso tienen mucha facilidad a la hora de tocar por bulerías y cosas de esas porque lo tienen en la cabeza la mayoría, por canciones sabemos de todo tipo los gitanos, por alegrías, por fandangos, por eso tardamos poco porque ya lo tengamos en la cabeza y solo sacar. Porque desde pequeños, desde un año, desde meses, desde que nacemos estamos escuchando y por ejemplo gente que le gusta mucho, aficionados, que la escuchado desde pequeños les cuesta mucho menos que a otras personas que dicen voy a ser aficionado al flamenco, me voy a meter, pues no lo tiene en la cabeza y se tiene que meter cinta tras cinta en los oídos para tener compás. Yo ahora sí por lo menos, estamos bien de compás para nosotros, un compás, nosotros tenemos que tener un compás yo creo de otro nivel, un compás muchísimo mejorado, un compás que podamos sin tocar y estar ahí en el compás, saber dónde va a ir, ¿sabes? (Participante FG05)

Algunas cosas, a mí también me ha pasado, pero es una cosa muy rara y dices tú cómo era. Yo, es que muchas veces estás dormido y cuando te despiertas dices, quieres acordarte y no puedes, y qué pasa aquí. Y luego ya como que no has escuchado nada. Yo que sé, tú tocas, haces una música con la guitarra, y la haces tú con la guitarra, escuchándola ya vas memorizando, sobre la grabación, y después también porque antes de escucharlo hay que.... (Participante FG11)

Pues escuchando, sí, mira si un guitarrista no sabe escuchar no sabe tocar. A que si tú y yo estamos hablando y tú no escuchas ¿a que no sabes qué hemos hablado?, entonces es una cosa así. Que si tú escuchas, hablamos, a que a lo mejor estás en tu casa y te acuerdas de lo que he hablado yo y lo que has hablado tú, te lo quedas, una cosa así. A mí me pasa con el cante, porque yo muchas veces si estoy en mi habitación, una canción que me gusta, y la pongo y no me pongo a escribir para aprendérmela ni nada, y estoy haciendo otra cosa, estoy, pero la estoy escuchando, aunque esté haciendo otra cosa estoy escuchando. Aunque yo esté viendo otras cosas, y yo estoy al rollo de la música, a los quejidos, los tonos y esas cosas. Sí, porque, aunque es para distraer un poco, porque si tú te rayas a lo mejor, tú te pones a mirar ahí porque ahí está el casete, me pongo a mirar así el casete y cuando te quieres dar cuenta no has escuchado la música y estás viendo el casete, porque es de donde sale la ..., tú te tienes que poner a ver cosas que a ti te gusten y que al mismo tiempo escuches otras cosas. Una canción, yo que sé, Manolo Caracol, la estás escuchando, a mí me ha pasado escucharla un día, al día siguiente poner la canción y cantar yo al mismo ritmo, y saberme toda la letra y saberme todo cogido, y me la he aprendido sin darme cuenta. Claro, estoy haciendo otras cosas y estoy escuchando, lo mismo estoy en el *twenty* o estoy en el *messenger* o viendo fotos. Claro, yo siempre tengo música de fondo, siempre, ahora mismo llevo una de Pitingo. Es que es en inglés, no sé si has escuchado, es del último disco, y poco a poco me estoy quedando con las cosas, todo eso. Me pongo la canción que me gusta, porque como escuches todo el disco te vas equivocando de canción a canción. Entonces pondré esta canción, apréndetela, ponte la siguiente canción, apréndetela, y así. Escuchar. A lo mejor si tienes a la persona que la hace enfrente, pues le digo “a ver, hazla”, la hace, a lo mejor me falta algo, “¿puedes repetirla?”, la vuelve a hacer, me falta, “¿puedes repetirla?” Pero si a lo mejor es un disco de música, sería la canción entera, la vuelvo a poner, la escucho entera, así hasta que se me meta, hasta que yo me ponga con la guitarra y tutututu y la ponga. Otra cosa sería ponerse con el casete con la guitarra, poner 30 segundos tututututu hacer los 30 segundos, hacerlos bien, otros 30 segundos y hacerlos bien, y así. (Participante FG08)

- **Cultura de clásicos** (que ilustra el Grupo C). Los aprendices de la cultura clásica también tienden a utilizar algún organizador del discurso como las palabras *primero* y *luego*, y palabras comparativas como *más* y *menos*.

Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes CL03 ( $X^2= 1,04$ ), CL02 ( $X^2= 0,52$ ) y CL01 ( $X^2= 0,48$ ), que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura. Comentamos el contenido según responden a la aproximación a un tema nuevo, las dificultades de aprendizaje o el procedimiento de memorización de la pieza musical.

Respecto al aprendizaje de un tema nuevo parten de la partitura, la cual analizan o miran qué elementos se suceden, sin tocar el instrumento. Mencionan la escucha de versiones. El elemento que les causa más risa (*jajaja*) es que son conscientes de que tienen un concepto acerca de cómo sería ideal empezar, escucha de versiones, análisis, visualizaciones, etc. Y otra cosa es lo que realizan en la práctica que sería más el ponerse a leer a primera vista tocando con el instrumento nota por nota. Aunque esta segunda opción a largo plazo les sea más improductiva.

Cuando recibo una obra nueva yo la miro sin la guitarra, qué está pasando en la obra, pues sí, repaso la obra sin guitarra y luego intento leer la obra lentamente, tranquilamente, jajaja, con la guitarra y empiezo a encontrar las metas, no voy a montar la obra entera el primer día, voy a hacer, sí, con digitación, sí, sí. (Participante CL03)

Lo queremos tocar todo enseguida, jajaja. No, no sé, la escuchamos también, lo primero, la buscamos. Buscamos otros que la toquen, o, sí versiones, y a nivel de estudio pues la leemos y intentamos sacarla. (Participante CL02)

Coger la partitura, o sea, ir con el instrumento y la partitura directamente. O sea, lo que debería, bueno, lo que hacemos es coger la partitura ponerla delante y empezar a practicar, lo que deberíamos, jajaja, es informarnos sobre la pieza, sobre el compositor, el estilo, versiones, si hay versiones para otros instrumentos, orquestales, eh, un abanico de cosas que deberíamos hacer pero creo que lo más común es ponerte con el instrumento y empezar a tocar. Porque pensamos que es lo más creativo, digamos, la que rinde más eh, en corto plazo, a corto plazo. Tal vez en los primeros días sí porque tienes un resultado muy rápido, ¿no?, pero a la larga, ¿no?, ahí creo que no basta con esto, tienes que profundizar en más cosas para sacarle más partido a la obra que quieres aprender. (Participante CL01)

Respecto de las dificultades, mencionan como idea central al alumno y usan palabras como el *nivel* y la *técnica* que el alumno pueda tener, y a lo que le atribuyen como las posibles causas de esas dificultades. Otros factores atribucionales son el método y horas de estudio, así como la forma de enseñanza que esté recibiendo. Por otra parte, también aluden al tipo de práctica que realiza, si es muy repetitiva o si no es una práctica “inteligente” y ha viciado pasajes.

Creo que él necesita encontrar algunas obras que sean de su nivel y, porque hay algo que él no puede montar, puede ser algo técnicamente o musicalmente que es tan difícil para él en este momento, entonces puede regresar un poquito y encontrar algo que es más sencillo para introducir estos tipos de técnica, pero menos. De una manera más sencilla. (Participante CL03)

Habría que conocer a Paco para poder responder a esta pregunta, o sea, igual a su método de estudio, a las horas que estudia y a también a quién le enseña, supongo. No quién sea, sí en el sentido de cómo le enseña. (Participante CL02)



Pues, si lleva mucho tiempo estudiándolas y se ha sometido en un estudio muy muy estricto, durante mucho tiempo con mucha constancia, creo que se debe a que se ha quedado estancado repitiendo lo mismo, entonces, o debería más bien tomar un cierto tiempo sin tocar esas piezas y al cabo de cierto tiempo volver a retomarlas y a ver cómo le sale. En caso de que las haya estudiado de mala forma haya viciado ciertas partes, ciertos pasajes, que son las dificultades, digamos que le cuesta, pues eso es cuestión de estudio, de haberlo estudiado de forma no inteligente, digamos, esto es lo que creo. Y una tercera, bueno para agotar un poquito, por cuestiones de técnica, en caso de que le falte técnica en el sentido. (Participante CL01)

Respecto del proceso de memoria mencionan el general las imágenes o representaciones mentales, en este caso tanto auditivas (musicales) como visuales de movimientos psicomotrices sin el instrumento y la segmentación del material, siempre mediando la partitura.

Pues, si ya tienes las ideas musicales de una obra es más fácil, y también si tienes una digitación buena que facilite el aprender la obra más rápido, y por memoria. Como las ideas, los temas y las cosas que son más importantes de la obra, si puedes identificarlos en la obra. (Participante CL03)

Cómo hacen todos los guitarristas no lo sé, yo voy por partes y una buena técnica es leer la obra sin tocar, o sea, tener la partitura delante e imaginarte un poquito la digitación, o sea, leyéndola. Y luego empezar ya por partes a tocarla y a aprenderla de memoria dividiéndola mucho. Yo llego a un punto, intento repetirlo, y luego intento no mirar la partitura para que se me quede. (Participante CL02)

Yo creo que mi forma, digamos, de hacerlo es recurrir a la partitura cuando ya haya memorizado una obra de forma mecánica y tengo dudas, luego repasar solo con la partitura sabiendo las notas y en tercer lugar, visualizando sin el instrumento y sin la partitura toda la obra, una vez que ya está la obra terminada, con la cabeza, solo, ni siquiera con las manos, pensar con la guitarra qué haces, cada movimiento y ni siquiera con la mano, con las manos, solo con la cabeza. Lo que visualizas son tus manos, las notas, es un conjunto para mí, pasajes, pasajes que a veces te cuestan, ahí sí, bueno lo practicas por supuesto con el instrumento, pero el trabajo para pulir digamos la memoria para mí es esto, de saber muy bien la obra sin el instrumento, depende del conocimiento de cada uno, ¿no? (Participante CL01)

### 5.3.2.3. Resultados: el logro de una buena performance

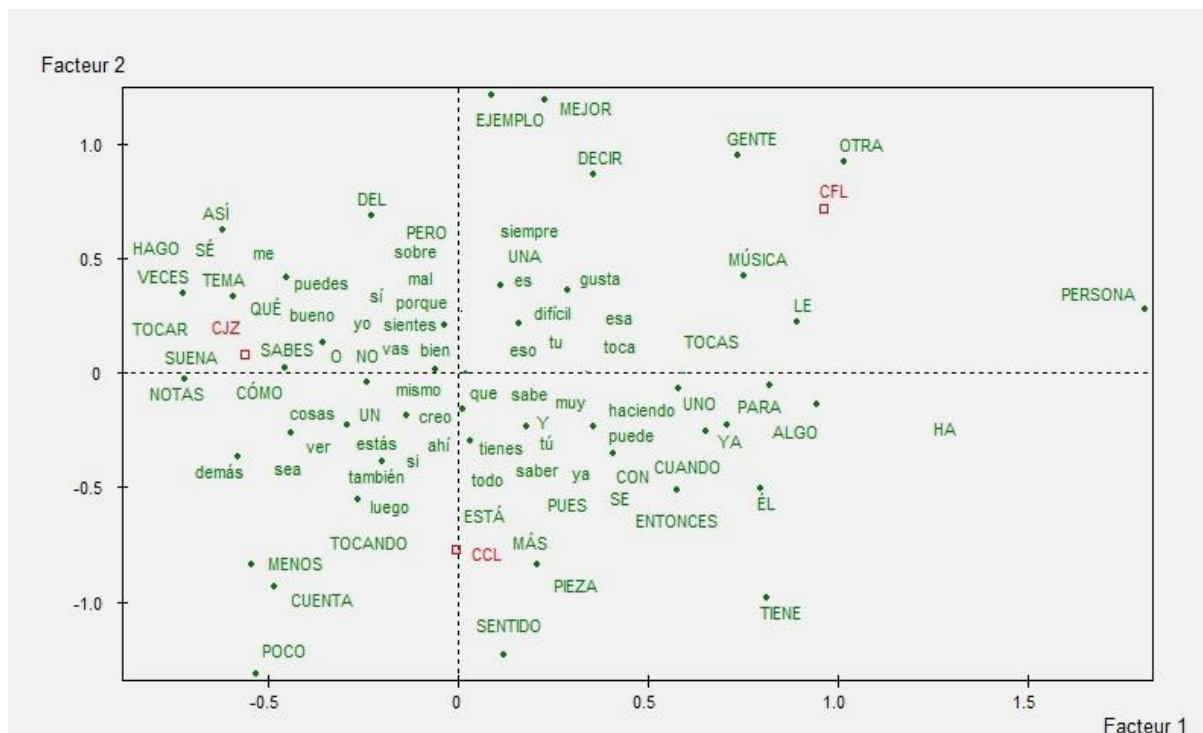
- *AFC de la tabla léxica con proyección de culturas y palabras.* En primer lugar, de nuevo mostramos el gráfico de las palabras del léxico según se proyectan en los dos primeros ejes del plano factorial y en relación a los ejes de gravedad de las tres culturas para esta pregunta.

En la pregunta acerca de *cómo se Logra una Buena Performance*, se aplicó el umbral de frecuencia  $\leq 7$  de aparición de las palabras. Ya vimos que el análisis del plano factorial nos permite distinguir tres grupos léxicos principales, cada uno de los cuales se encuentra ilustrado por una cultura de aprendizaje. Los grupos son los siguientes:

- **Grupo A:** ubicado en el cuadrante superior izquierdo. Conformado por las palabras: *así, cómo, hago, no, notas, o, qué, sabes, sé, suena, tema y veces*. Está ilustrado por la cultura jazzística.
- **Grupo B:** ubicado en el cuadrante superior derecho. Conformado por las palabras: *decir, ejemplo, gente, le, mejor, música, otra, persona, tocas, una*. Está ilustrado por la cultura flamenca.

- **Grupo C:** ubicado en el semiplano inferior. Conformado por las palabras: *algo, cuando, cuenta, entonces, está, ha, más, menos, para, pieza, poco, se, sentido, tiene, tocando, un, uno*. Está ilustrado por la cultura clásica.

**Figura 5.4.** Proyección de las tres culturas y las palabras en los ejes 1 y 2 del plano factorial de la pregunta acerca del *logro de una buena performance*. En mayúsculas las palabras con contribución superior a la media



- *Respuestas Modales (SARM). Procedimiento y descripción cualitativa de las mismas.* Después de constatar las diferencias léxicas de significación estadística entre las respuestas de los participantes según su cultura de aprendizaje musical, aplicamos el proceso de SARM. Damos paso así a una descripción cualitativa de las formas en que los guitarristas de cada una de esas tres culturas dieron testimonio sobre su forma de reconocer el logro, es decir marcadores del progreso de aprendizaje y cualidades de una interpretación musical. A continuación pasamos a describirlos incluyendo entre paréntesis los fragmentos literales de algunas respuestas textuales típicas y separando con doble barra oblicua si corresponde a otro guitarrista.

- **Cultura de jazzistas** (que ilustra el Grupo A). Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes JZ07 ( $X^2= 0,46$ ), JZ04 ( $X^2= 0,40$ ), JZ08 ( $X^2= 0,34$ ), JZ09 ( $X^2= 0,34$ ) y JZ03 ( $X^2= 0,32$ ) que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura.

En este grupo se puede encontrar cierta preocupación por ser coherentes entre la respuesta que dan abierta y la elección de dilema a continuación.

[...] no sé a ver qué me cuentas ahora con las respuestas. (Participante JZ04)

En primer lugar se muestra la diferencia entre lo que es tocar un tema o una improvisación. Destacan que el tema tendría un fin más reproductivo respecto de la improvisación.

[...] no sé si centrarme en la improvisación o en un tema tocado, tocar un tema ¿no?, simplemente, o sea yo cojo un estándar y toco la melodía o los acordes..., en el jazz tienes un papel que te dice las notas que son, ¿no?, que lo estés haciendo bien, otra cosa es lo que estés improvisando. (Participante JZ04)

El logro en la improvisación, como es una creación personal está centrado en el aprendiz, primando su expresión y sensación de comodidad. Lo definen como continuidad en el discurso musical superando las dificultades técnicas, así como que lo improvisado esté dentro de la sonoridad de los acordes

[...] hay días que tú sabes que tienes más facilidad para tocar y que estás muy cómodo y que fluyes más que otros días, entonces de repente las melodías las tocas muy bien, luego llega tu solo y lo tocas de una manera muy tranquila y muy bien, muy fluido, no te atrancas, otros días estás más falto de ideas. (Participante JZ07)

[...] yo toco un estándar e improviso ahí sin armonía ni nada encima y sé que está bien porque me suena el color de los acordes, me suena la dirección de las notas y el lenguaje que quiero utilizar, si no en cuanto lo hago mal lo noto porque me equivoco de técnica o porque no he sabido continuar, me he parado, y la frase no la he podido conducir donde quería. (Participante JZ04)

[...] puedes ver si estás cómodo tocándolo si eres capaz de, si tienes la soltura o el dominio suficiente para poder expresar lo que quieres en este tema sin estar ahogado por la dificultad del tema...cuando un tema no funciona tú lo notas no eres capaz de, no estás cómodo, no disfrutas, no consigues decir lo que quieres. (Participante JZ08)

[...] cuando se siente como surfeándolo, cuando se siente que puedes atravesar el tema, creo que lo sientes en el pecho, no sé, digo como que sientes que lo puedes atravesar y que sientes que no te estorban los cambios de escalas, que entiendes perfectamente en qué parte del tema estás y no te pierdes, que sientes que te gusta lo que tocas, que sientes que te estás superando...es cuando puedes unificar la técnica y los rudimentos con la creatividad, cuando eso se te unifica es que lo estás tocando bien. (Participante JZ09)

Las dificultades para lograrlo suelen identificarlas en que la melodía no encaje con los acordes y que no haya una flexibilidad para tocar los acordes en diferentes posiciones. Es una forma de adaptación del material a producir a las competencias desarrolladas por el alumno en un momento en concreto.

[...] en una improvisación es más así, los acordes los puedes tocar de mil maneras cada uno, pero si lo vas a tocar de mil maneras ese acorde es porque sabes tocar ese acorde de mil maneras, si no pues lo vas a tocar en la posición de siempre, las que ya has conocido las primeras. (Participante JZ04)

[...] cuando uno toca un tema difícil o un tema a primera vista, tienes que bajar la máquina y tocar menos frases, no estar todo el tiempo mirando la partitura, o cuándo está agarrado de cada acorde y no sabe bien para dónde va la mano, y eso es algo interno que se sabe, es estar atado lo menos posible, ... siendo correcto de alguna manera con lo que son las escalas de los acordes, porque hay notas que sobre los acordes suenan mal, entonces si tú vas y las tocas te suena mal y eso te distrae, te saca de tu eje, de tu dirección, del cuento que estabas narrando. (Participante JZ09)

Por último, hacen hincapié en el desarrollo del propio criterio y sensaciones a partir de la escucha de las grabaciones propias.

[...] grabándose, cuando tú lo escuches, cuando tú te escuches a ti mismo sabes si está bien, y segundo sabes si te gusta o no. Sabes si te gusta primero por cómo está sonando, porque uno siempre está obsesionado con que su guitarra suene de una manera, y escucharte a ti mismo es como escuchar a otro guitarrista, y tú sabes perfectamente si un guitarrista te gusta o no, pues es interesante eso de escucharte y ver cómo está sonando tu guitarra, cómo estás tocando las notas, si [son] demasiado cortas o demasiado largas, si tu improvisación tiene muchas notas y no tiene mucho sentido o si lo que estás tocando parece que funciona. (Participante JZ07)

[...] es interesante grabarte y escucharte después, al cabo de un tiempo, porque a veces pierdes un poco la objetividad, es difícil juzgar si lo estás haciendo bien o mal, escuchar un concierto que hice hace unos meses me ayuda a ver si este tema lo hago mejor o ahora me suena demasiado, no sé un acompañamiento demasiado complejo o al revés o esta línea melódica pues iba bien o iba mal, creo que es difícil juzgar sobre todo en el momento, ...y sobre todo también tus sensaciones, si tú lo que quieres decir lo estás pudiendo decir, te sientes que puedes dar el mensaje, creo que el tema puede estar bien, razonablemente bien. (Participante JZ08)

Porque te tienes que sentir a gusto tocándola, ¿no?, y si te sientes a gusto y ves que los demás se sienten a gusto, ahí está sonando más o menos correctamente, y dominar el tema también, ¿no? (Participante JZ03)

A rasgos generales son descripciones muy detalladas pero centradas en una finalidad comunicativa de tipo holístico. Hay que destacar que en ningún momento se menciona la figura del docente.

- **Cultura de flamencos gitanos** (que ilustra el Grupo B). Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes FG07 ( $X^2= 1,06$ ), FG04 ( $X^2= 1,02$ ), FG08 ( $X^2= 0,9$ ), FG02 ( $X^2= 0,72$ ) y FG03 ( $X^2= 0,69$ ) que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura. Además, hemos incluido unas pequeñas contribuciones de los participantes FG10 ( $X^2= 0,66$ ), FG11 ( $X^2= 0,65$ ), para ilustrar algún detalle a destacar.

Las respuestas típicas de los guitarristas flamencos gitanos se centran en primer lugar en la necesidad de un criterio de evaluación exógeno, o externo al propio aprendiz, pero muy centrado en el profesor como el verdadero conocedor del proceso a seguir.

Cuando se la enseñes a alguien y sonrío, jajaja, y sonrío, cuando a la gente le gusta, vamos. (Participante FG07)

Pues, cuando te lo dice otra persona, te lo tiene que decir otra persona para que... (Participante FG04)

Por lo que te digan los demás..., sobre todo tienes que ver la opinión que tiene el profesor, la gente que no sabe de música siempre es muy crítico con los que empiezan, es decir, hay que coger los consejos de la gente que sabe, porque la gente que le gusta escuchar música pero que no entiende de música escucha a lo mejor a un guitarrista famoso y te quiere comparar con él, pero esa persona no sabe valorar el trabajo que tu estás haciendo día a día, no puedes valorar a la otra persona, porque lo valoras mal y le hundes. (Participante FG02)

Si lleva un tiempo y ve que la ha hecho de un tirón una vez por ejemplo, y el maestro le dice que va bien. (Participante FG11)

Por otra parte aprecian que al aprendiz le guste lo que toca y disfrute tocándolo.

[...] que te guste, si te gusta a ti y a la gente pues, y estás disfrutando, claro, es un ciclo. (Participante FG10)

[...] y él mismo, es lo que él va sintiendo, pues no sé, no sé explicarlo, es que estás disfrutando. (Participante FG11)

El logro tiene que ver con la precisión rítmica.

Pues cuando todo entra a compás, todas las falsetas entran a compás. (Participante FG03)

Suelen hacer alusión a las figuras de referencia como modelos de trabajo exigente y críticos consigo mismos, así como muestra de una actitud de modestia o humildad en el que el propio artista no debe reconocer públicamente que algo lo hace bien.

Escuchando la verdadera pieza de quien la toca, si a lo mejor una bulería del Camarón, a lo mejor si yo hago [canta] y me espero [canta], yo a lo mejor digo está bien pero antes de decir está bien, escúchala otra vez porque a lo mejor no estaba. (Participante FG08)

[...] Por ejemplo, mira Paco o Camarón dicen que escuchan un disco suyo y una vez que lo has escuchado nunca te quedas contento siempre hay que retocar o vas a un sitio y están poniendo tu música, dicen yo quiero hacerlo mejor... por ejemplo en una entrevista de Michael Jackson dijo ‘voy a un sitio y la gente pone mi música al momento, pero yo quiero estar con los demás y escuchar otras músicas, lo mío ya para qué, si a mí no me gusta eso’. (Participante FG10)

[...] tú nunca vas a decir que lo he hecho..., tienes que tener... tampoco puedes decir qué bien, porque eso es auto, no sé. Todos los buenos músicos nunca han podido decir mira hoy he hecho mejor o he bailado mejor, siempre se exigen mucho, les gusta lo que sienten, y es un, digamos como le dicen en el flamenco, el duende, o una cosa que te sale en el momento y a mucha gente le gusta, eso es lo más bonito. Viendo a otros es una cosa que decirlo de uno mismo yo creo que es imposible. Paco o Camarón tienen ese afán de superación, sí hay que superarse, intentar superarse siempre. (Participante FG11)

También vemos mencionado el “duende” como un momento mágico que consigue el intérprete en situaciones sociales cuando toca desde dentro, con entrega y honestidad, y se identifica con su idea de logro.

[...] en una fiesta está cantando uno y tú ves que lo que ha hecho así bonito y que le ha salido de verdad y dices ole, por ejemplo. Tú sabes que lo haces de verdad y ya está, punto, y eso es lo bueno. (Participante FG10)

- **Cultura de clásicos** (que ilustra el Grupo C). Los fragmentos enunciados responden a las respuestas modales a esta pregunta de los participantes CL04 ( $X^2= 0,58$ ), CL06 ( $X^2= 0,52$ ), CL09 ( $X^2= 0,47$ ) y CL03 ( $X^2= 0,38$ ) que condensan la mayor parte del contenido de esta cultura. Además, hemos incluido unas pequeñas contribuciones de los participantes CL08 ( $X^2= 0,33$ ), CL10 ( $X^2= 0,24$ ) y CL01 ( $X^2= 0,18$ ) para ilustrar algún detalle a destacar.

Los guitarristas de la tradición clásica suelen vincular el logro a la necesidad de adecuarse al estilo al que corresponda la pieza que están interpretando.

Tener un poco en cuenta el estilo que está tocando y que si cómo lo está tocando se corresponde más o menos con lo que el estilo establece. (Participante CL08)

Primero tienen que estar la velocidad, ¿no?, o sea si tienes un allegro y lo estás tocando andante, pues sabes que no está terminada la pieza porque no estás respetando el allegro. (Participante CL10)

Los criterios para determinar que lo que tocan está bien son establecidos en primer lugar por ellos mismos y si en algún caso no los hubiesen desarrollado, entonces mencionan la figura del profesor.

Hombre, si lo que le ha dicho el profesor y él está de acuerdo también, porque tiene sentido con la partitura, con la armonía, con todas esas cosas ¿no? (Participante CL04)

[...] puedes saberlo de varias maneras. Primero lo puedes saber, quizá la más obvia sea porque el profesor te diga que está bien, entonces claro, lo que diga el profesor casi siempre va a misa, jaja. Entonces por persona ajena se puede saber si se está haciendo bien o no. Pero la creo que la más adecuada es que lo sepa uno mismo que lo está haciendo bien, entonces quizá esta es la manera, la forma lo más difícil, el darse cuenta por uno mismo y yo creo que esto se sabe pues por la formación, cuanto más conozcas el estilo y más conozcas al compositor. (Participante CL09)

Por la aprobación de su profesor, sino tiene todavía criterios fuertes, ¿no?, o sea [si] todavía no tiene su opinión formada sobre cómo toca... te das cuenta de cómo va la pieza, y si no, tu profesor, si no eres capaz de entenderlo tú. (Participante CL01)

El desarrollo de esos criterios parte de la escucha y comparación de versiones.

[...] y luego también un poco, si crees que todo esto está claro, pues sí que ya te puedes poner a ver un poco qué hacen los demás, que si más o menos, no tienes por qué hacer todo lo que hacen los demás, ¿no?, pero sí si así un poco está dentro de ese contexto, 'pues me voy a fijar si en la melodía o las entradas o los ligados o en esta parte, si más o menos lo que yo hago tiene el mismo sentido, no tiene que ser igual, obviamente'. (Participante CL08)

[...] yo creo que es bueno escuchar también [a] otra persona, una vez que ya tú tienes la tuya propia y crees que está prácticamente bien, pues escuchar otras versiones y ver un poco también las diferencias y por qué tú haces las cosas diferentes, si te convence lo que hace o si te dan otras ideas. (Participante CL10)

También mencionan partir de la escucha crítica de sus propias grabaciones.

Yo me grabo, me gusta grabarme cuando ya tengo el del resultado final de la música, muchas veces vicias muchas cosas que crees que ya están bien y no lo están y otras, cuando te grabas te das cuenta de cómo suena, ¿no?, y te sorprendes en muchas cosas que creías tú que no sonaban tan bien y otras cosas que creías tú que salían bien no funcionan tanto, creo que lo de grabarse, ya no solo en audio sino también en vídeo, es fundamental. (Participante CL06)

Vemos que tanto la escucha crítica propia como la de versiones de otros siempre son a posteriori de tener ellos elaborado un primer resultado, no previamente o durante el proceso.

Un criterio es la resolución de dificultades técnicas. También mencionan una característica holística como el sentido de la pieza, pero que se establece a posteriori de haber resuelto las dificultades técnicas.

Teniendo en cuenta que las dificultades técnicas están todas solventadas, [hay que tener en cuenta] que todo tiene un sentido expresivo y musical y está dentro de la estructura de la pieza que se está interpretando, porque [si] estás tocando una fuga, pues que se entiendan todas las voces bien, las entradas, los episodios y demás. (Participante CL08)

Pues cuando el alumno ha llegado a una interpretación expresiva, inteligente y organizada y organizada, entonces, y también ha encontrado soluciones para las cosas más difíciles técnicamente, y que todo está muy cómodo con la obra. (Participante CL03)

No se mencionan apreciaciones subjetivas que hagan referencia a sensaciones y emociones del intérprete, más allá de distinciones comparativo-conceptuales.

#### 5.4. **Discusión y conclusiones**

Con los resultados de este estudio mostramos las formas en que músicos procedentes de tres culturas musicales actuales diferentes como son el clásico, el flamenco y el jazz y que comparten un mismo país, conciben las diferentes dimensiones del aprendizaje.

En la distribución de las culturas y los léxicos en las proyecciones en el plano, en primer lugar interpretamos un eje que haría referencia a las distintas experiencias que las culturas manifiestan con la música. Es decir, un eje que dividiría el plano de una manera fenomenológica entre aproximaciones más sensoriales-emocionales en un polo y aproximaciones más pensadas y comprendidas o analíticas-conceptuales en el polo opuesto.

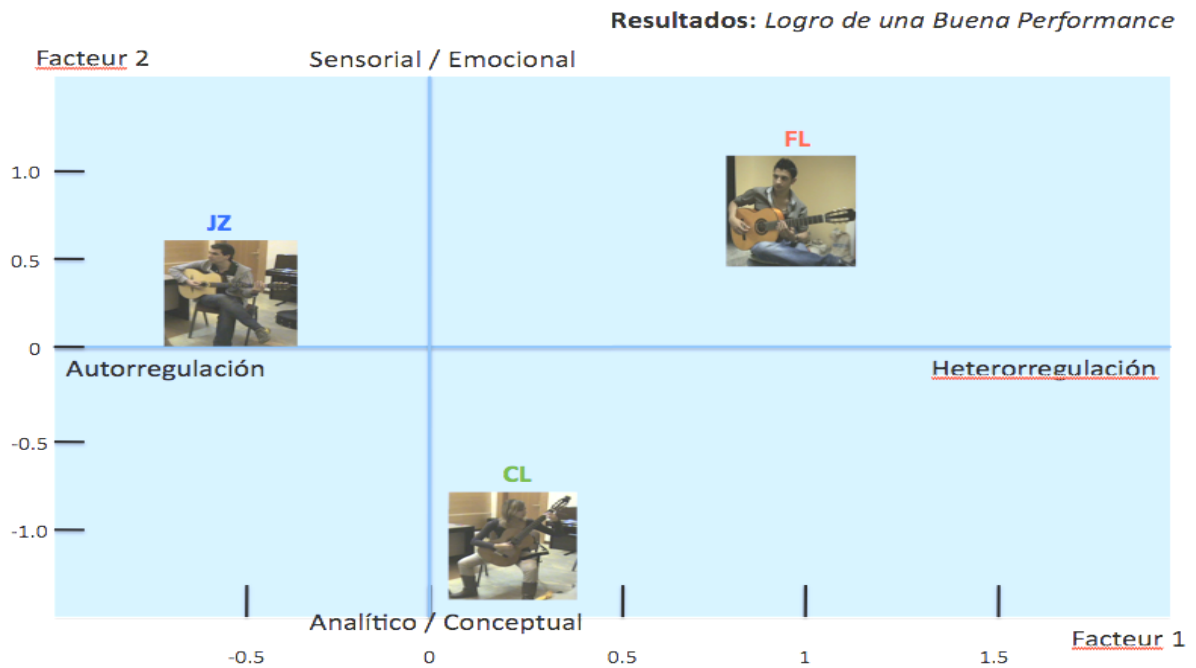
En segundo lugar, y de acuerdo al marco teórico de las teorías implícitas de aprendizaje, podemos distinguir que los discursos de las tres culturas marcan diferencias respecto al locus de control de los agentes educativos. Es decir, en quién sitúan la responsabilidad de las tomas de decisiones, si en el docente o en el aprendiz. De esta manera, según hemos visto, podríamos llegar a establecer un segundo eje en el que nosotros interpretamos la distribución de discursos de regulación más Autónoma en un polo o de regulación más Heterónoma en el polo opuesto.

Estos dos ejes irían rotando en los gráficos presentados como 5.1, 5.2 y 5.3, según se proyectan las culturas y las palabras. Lo explicamos a continuación para cada una de las tres preguntas analizadas en profundidad. Observamos que al referirnos al *Logro de una buena performance* (gráfico 5.1) el eje referido a la experiencia musical se situaría dividiendo el plano en parte superior, como la sensorial/emocional y, el plano inferior como la parte pensada/comprendida. El eje referido al locus de control se situaría dividiendo el plano en parte derecha, que haría referencia a la heterorregulación del aprendiz, y en parte izquierda, que haría referencia a la autorregulación del aprendiz. En cambio, para la pregunta sobre los *Mejores profesores*, estos dos ejes girarían 135° en sentido inverso a las agujas del reloj, hacia la izquierda, como vemos en el gráfico 5.1. Así quedaría el polo sensorial/emocional en el cuadrante inferior izquierdo y la heterorregulación en el plano superior. Finalmente, para la pregunta acerca de los *Procesos de Aprendizaje*, el eje habría girado 90° en sentido de las agujas del reloj respecto del primer eje descrito, hacia la derecha. Así quedaría el polo sensorial/emocional en el cuadrante superior derecho y la heterorregulación en el cuadrante inferior derecho (Gráfico 5.1). Aunque podemos añadir más detalles a este plano, pues cada uno de los polos lleva unos elementos que lo complementan y le dotan de más sentido a la vista del léxico analizado.

Explicado con las culturas analizadas, en la pregunta del *Logro de una buena performance* (Gráfico 5.1), en primer lugar tenemos que en la cultura flamenca requieren de un agente de evaluación externo al propio aprendiz, en concreto el maestro. El maestro es quien les proporciona el conocimiento musical y tiene potestad de evaluar el logro. Este hecho también lo describen en la cultura clásica, pero solo cuando el aprendiz no haya desarrollado determinados criterios. Sin embargo, en la cultura clásica veíamos que primaban el logro si se adaptaba a la idea

del autor y al estilo de la pieza. Esto quiere decir que nos situamos ante teorías que no han roto con el principio epistemológico de que el aprendizaje es el resultado de aproximaciones o copias a un modelo de la realidad. Tanto si la referencia es el maestro como en la cultura flamenca, u otra realidad externa como en el caso de la cultura clásica, el autor y estilo representados por las partituras.

**Gráfico 5.1.** Interpretación de los ejes en la proyección de la dimensión de los resultados de aprendizaje

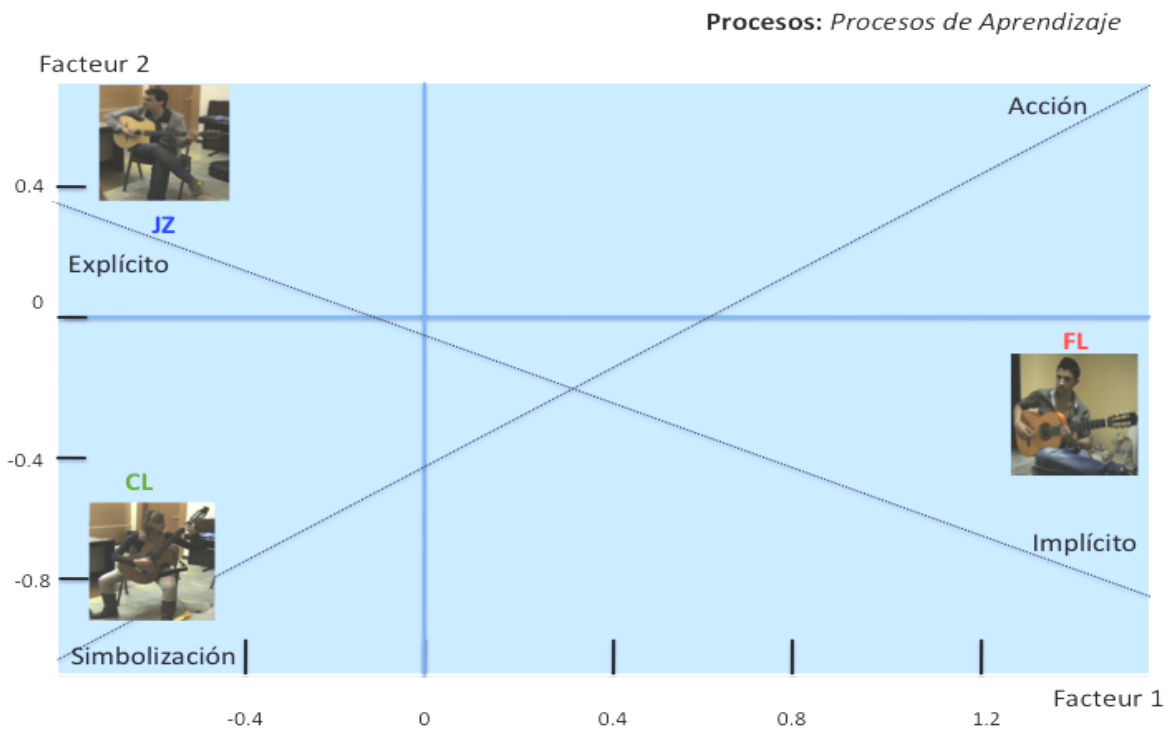


**Gráfico 5.2.** Interpretación de los ejes en la proyección de la dimensión de las condiciones de aprendizaje





**Gráfico 5.3.** Interpretación de los ejes en la proyección de la dimensión de los procesos de aprendizaje



Sin embargo, la cultura jazzística en este Gráfico 5.1 aparece en el lado opuesto, a la izquierda en este primer eje factorial, focalizando que el criterio de evaluación parte del propio aprendiz. En la cultura de jazz describen que es un proceso de creación personal e idiosincrático, en el que priman su concepción de la expresión y la sensación de comodidad al tocar. Lo que los jazzistas definen en la evaluación son procesos más autorreguladores en el que es la misma persona la que realiza la performance y la que evalúa los logros, y no persigue un único modelo de realidad que deba ser unívocamente alcanzado. Según el aprendizaje se basa en procesos de creación del material musical por parte del alumno es más necesario que sea él mismo el que desarrolle unos criterios y focalice su atención en circunstancias que suceden dentro de sí, más que en metas exclusivamente externas. Este tipo de análisis realza unos matices en la evaluación de los resultados que en el análisis de la elección de respuesta al cuestionario no podíamos discriminar.

En la pregunta sobre *los Mejores profesores* vemos reflejada la distribución en el plano de los ejes del locus de control (Autorregulación / Heterorregulación) y de la fenomenología (Sensorial-Emocional / Analítico-Conceptual) en la mitad del Gráfico 5.2. De esta manera, tanto en la cultura del flamenco como en la del clásico la mención de los mejores profesores va unida a figuras de referencia para el alumno. Se mencionan en singular como personas que ejercen una función unipersonal. Ahora bien, la demanda a esa figura es muy diferente en ambas culturas. Por

una parte el flamenco la magnífica, con su nombre propio y focaliza sobre la palabra *enseñar* (instrucción directa y juicio sobre el alumno), y por otra parte el clásico se centra en la palabra *alumno* y *aprender* para definirlos (atención a las necesidades de cada aprendiz). Por el contrario, en la cultura de jazz parece estar más relacionada con las herramientas que posibilitan al aprendiz su propia autonomía y regulación. El foco en la cultura de jazz está puesto en el material o la información y en la organización y sistematicidad con que se transmite, y si al aprendiz le gusta o no lo que aprende, lo que piensa y lo que conoce.

Tanto en la cultura clásica como en el jazz se priman cuestiones como el método y la técnica en torno al instrumento y ambos demandan que los docentes sean músicos intérpretes y tengan experiencia docente. La diferencia entre estas dos culturas está más orientada al uso de palabras que aluden a la colectividad en el jazz y que no aparecen en el clásico. En la cultura de flamenco no aparece una demanda al docente en este sentido, sino que lo describen como el que da la instrucción directa y concreta, que lo haga con amor y que no esté preocupado por cuestiones extrínsecas como el lucimiento del alumno socialmente. Esta idea coincide con lo encontrado en el primer estudio empírico con respecto al rol de la figura docente.

Por último, en la pregunta sobre los *Procesos de aprendizaje*, en el Gráfico 5.3, presentamos una síntesis a partir de la proyección de las palabras y las Respuestas Modales (SARM) de los participantes, donde el eje del Locus de Control del aprendizaje se convierte en un eje más bien de aprendizaje explícito-implícito, o conciencia-intuición del aprendiz. En él los jazzistas hablan de analizar visual y auditivamente, pero también de disfrutar y los flamencos, en otro extremo, solo de disfrutar. Las palabras que usaron los jazzistas eran *visual*, *mirar*, *pienso*, *sé*, *hago* y *versiones*. A medio camino de distancia con los clásicos aparecía la palabra *memoria* y mención a las representaciones propioceptivas y visuales. Sin embargo los flamencos tenían las palabras *escuchando*, *canción* y *compás*. Todas estas palabras relacionadas con el ámbito exclusivamente auditivo. Por eso observamos una relación entre el tipo de representaciones externas que usan en cada cultura con el tipo de conocimiento más explícito o implícito que desarrollan.

Por otra parte, el eje Sensorial-Emocional/Analítico-Conceptual también se podría interpretar como un eje de conocimiento Cognición desde la Acción/Cognición desde la Simbolización. La cognición desde la acción en los flamencos, la vemos con palabras como *cabeza*, *manos*, *canción* y *compás*, representaciones encarnadas a través del cuerpo (Pozo, 2003). Coincidiría con lo que describe Donald (2000) como la conformación de la *mente mimética*. Sin embargo, en los clásicos, en el otro extremo, vemos representaciones que se externalizan completamente, lo que Donald vendría a llamar “tecnologías simbólicas” de la *mente teórica*. Éstas harían posibles nuevas formas de conocer unidas inseparablemente a esas tecnologías; con palabras como *partitura*, *estructura*, *partes*, *forma* y *notas*.

La aproximación basada más en la acción, es decir *encarnada*, requiere un acercamiento analógico. Los sistemas analógicos son globales, gestálticos, de ahí que estos aprendices de flamenco mencionen procedimientos holísticos, como *enseñar con amor, darle sentido y aire* a la pieza y la palabra *música* de manera global. No obstante, estos procedimientos a la vez conviven en armonía con el uso de la repetición y la segmentación del material, que son los formatos de elaboración más artesanal. En el otro polo se encontraría la aproximación más simbólica, basada en un acercamiento analítico. Usan términos más abstractos y descomponen el todo en partes, utilizando procedimientos en detalle, o con un zoom muy amplio. Estos dos ejes los desarrollaremos en el siguiente estudio de la tesis y lo veremos reflejado en la práctica instrumental. Dos ejes relacionados con el uso que las distintas culturas hacen del cuerpo y el lenguaje musical, por un lado, y del lenguaje verbal por otro.

A la vista de estos resultados podemos decir que la idea principal es que hemos encontrado de nuevo diferencias significativas entre las tres culturas, en este caso en el tipo de léxico utilizado en las diferentes respuestas. Además, hemos observado que los participantes de determinada cultura mantenían una mayor coherencia a lo largo de las tres dimensiones de condiciones, procesos y resultados ampliando lo encontrado en el estudio de Casas-Mas, Pozo y Montero (2013). Esto puede ser debido a la contextualización léxica de este estudio frente a la elección de respuesta de aquel. Podemos observarlo mediante la relación que mantienen las tres culturas en los ejes, a lo largo de las proyecciones en los planos de las tres dimensiones.

A modo de conclusión, los aprendices de la cultura del flamenco describen una aproximación intuitiva a la música, mediante la audición y la producción. Por una parte, en este estudio se describe como heterorregulada en lo que concierne a la fase de aprendizaje del instrumento en la que se encuentran. Sin embargo estos participantes también describen determinado tipo de competencias, fundamentalmente rítmicas, que desarrollan en etapas previas, también de manera intuitiva y bajo lo que denominaríamos aprendizaje informal de la música (Folkestad, 1998; Green, 2001/02, 2008; Shah, 2006; Trilla, 1997). Es una adquisición semejante a una primera lengua, al igual que el idioma.

Sin embargo en las culturas del clásico y el jazz lo que vemos es una aproximación mucho más consciente a la música, en la que esas primeras etapas de aprendizaje informal son más variables entre individuos. De esta manera el aprendizaje no formal y el formal de la música comienzan desde una explicitación de los elementos, principalmente del sistema externo de representación, que es el material notacional. De ahí también el desarrollo de un léxico con palabras más abstractas, ya que podríamos decir que están realizando una redescipción representacional, en palabras de Karmiloff-Smith (1992/1994). Es decir, están aprendiendo la música como si aprendiéramos una segunda lengua, tomando conciencia del significado y la función de los elementos. Sin esta redescipción parece que sería muy difícil el acceso a este conocimiento puesto que el conocimiento formal y explícito cumple la función de reconstruir lo

implícito y emocional. Desde esta perspectiva habría una integración jerárquica de tipos de conocimiento, donde el conocimiento explícito abarcaría fases más implícitas y les permitiría ser desarrolladas.

No obstante, Juslin y Västfjäll (2008) defienden el problema de que estos dos tipos de acercamientos a la música están disociados. Es decir, uno más implícito que comprendería tanto el reflejo del tronco cerebral como el condicionamiento evaluativo y el contagio emocional; y otro más explícito, que incluiría lo que describen como imaginación visual, la memoria episódica y la expectativa musical. En este sentido no podría decirse que uno sea superior al otro, sino que se potencian más unos u otros en unos entornos culturales que en otros, coincidiendo con Green (2008) en la discusión sobre el aprendizaje musical, y con Bruner (1997) y Rogoff (1990) en el aprendizaje en general.

## **ESTUDIO 2**

**Estudio de caso múltiple: relación entre concepciones y  
práctica de aprendizaje musical**



## CAPÍTULO VI. Introducción al estudio 2

El capítulo 6 es un texto introductorio al segundo estudio empírico (estudio de casos múltiple), que presentaremos en el siguiente capítulo. En primer lugar presentamos los objetivos de este estudio y su aportación al primer estudio. A continuación hacemos una primera descripción de los participantes y de cómo, a partir del primer estudio de tesis, fueron buscados ex profeso por representar las concepciones más extremas (directas o constructivas) dentro de cada cultura.

Describimos a continuación el material y el procedimiento utilizados. Por una parte, las entrevistas estructuradas de preguntas abiertas y, por otra, el procedimiento de observación de la práctica y las entrevistas de reflexión de la práctica realizadas.

Finalmente, describimos la adaptación de los criterios de análisis de las prácticas de aprendizaje en instrumentistas de guitarra de nivel avanzado (semiprofesionales) en las tres culturas musicales.

### 6.1. Objetivos

Una de las grandes preocupaciones de los estudios en torno a las concepciones de aprendizaje es si las mismas tienen un correlato, o no, con la práctica y la acción. Una vez descritos los perfiles de las tres culturas (clásica, flamenca y jazzística) nos proponemos observar los indicadores en las prácticas de aquellos aprendices a los que previamente describimos sus concepciones.

Hasta el momento las investigaciones han encontrado relaciones entre las concepciones de los docentes y los años de desempeño profesional en diversos dominios de conocimiento (Bautista *et al.*, 2010; Castejón y Martínez, 2001; López Iñíguez *et al.*, 2013; Martín y Cervi, 2006; Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006; Tsai, 2002). Las posiciones constructivas suelen ser más representativas de profesores de menor experiencia, mientras que las posiciones más tradicionales suelen observarse en los docentes más veteranos. Una posible explicación a esto es que tener menos de 10 años de experiencia profesional o más de 20 significa que dichos docentes han sido instruidos en distintas culturas generacionales de formación del profesorado.

No obstante, aunque el discurso adoptado en la formación inicial de docentes actual se corresponde con los principios de la enseñanza y el aprendizaje constructivista, estos principios no parecen mantener una influencia similar en las concepciones de los docentes una vez que están realmente incorporados a su práctica profesional. En su acción profesional incluso parece que el discurso verbal suele ser más constructivo que su propia práctica (Torrado, 2003; Torrado y Pozo,

2008). Parece que tal discurso formativo no hubiera producido el cambio conceptual necesario para repercutir en sus concepciones en la práctica. Según Schön (1987), para ello sería necesario que se contemplase la explicitación de las concepciones de los docentes en formación y se estableciera una conexión entre teoría y práctica que fuera más allá de las nuevas teorías y las recetas de enseñanza.

Nos referimos al mismo cambio conceptual que se demanda a los aprendices ante los conocimientos científicos en diversos dominios de conocimiento. En el caso concreto de esta investigación, específicamente en el aprendizaje musical con los diferentes usos que hacen de la partitura (Bautista *et al.*, 2010, 2012; Casas y Pozo, 2008; López-Íñiguez y Pozo, 2013; Marín *et al.*, 2012; Marín *et al.*, 2013). La observación de las formas y niveles de procesamiento del material representacional por parte de los aprendices constituye uno de los objetivos principales de este estudio de tesis. En los estudios que acabamos de mencionar observamos que los aprendices con concepciones más directas nombran en mayor medida elementos pertenecientes a los niveles más explícitos de la partitura y que los aprendices con concepciones más constructivas usan niveles más implícitos o referenciales.

Ahora bien, los diferentes grados y/o formas de explicitación, incluso contemplando la redesccripción representacional de la que hablamos en el segundo capítulo de esta tesis doctoral, pueden no terminar de explicar las relaciones entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la práctica (Clarà y Mauri, 2010). Es por esto que en este segundo estudio pretendemos aproximarnos a las formas discursivas sobre la práctica y la práctica en sí, en terminología de estos autores: al conocimiento práctico y la práctica respectivamente. Una vez hecho esto, compararemos su conocimiento práctico y su práctica en sí con el conocimiento teórico del que nos informaron en el primer estudio.

No hay antecedentes en el análisis de las prácticas musicales en un nivel tan específico como el que proponemos, mediante la revisión de entrevistas previas, análisis de las grabaciones de las sesiones de práctica (SP) y la revisión en entrevistas de reflexión sobre la práctica (ERP) con los aprendices, tal como las describimos a continuación. Son tres las fuentes de información que nos permiten triangular la construcción del perfil del aprendiz en cada caso específico (Casas-Mas y Pozo, 2012).

De tal manera que los objetivos de este estudio son los siguientes:

- Observar los procesos, los resultados y las condiciones de aprendizaje, tanto en el discurso sobre la práctica, como en la propia práctica en el estudio de seis casos de aprendizaje musical instrumental.
- Analizar de un modo más detallado los materiales y códigos representacionales utilizados por los aprendices, bien sean notacionales, auditivos o gestuales así como el tipo de uso que hacen de ellos.



- Observar si se establecen patrones de discurso y práctica semejantes o diferentes entre los participantes de las culturas partícipes.
- Observar si se establecen patrones de discurso y práctica semejantes o diferentes entre los participantes dentro de cada cultura, habiendo sido seleccionados los dos participantes de concepciones más polarizadas (directa-constructiva) en las tres culturas.
- Examinar si los participantes que se enmarcan con el mismo tipo de concepción tienen algo en común o no.
- Finalmente, comparar el conocimiento teórico, el conocimiento sobre la práctica y la propia práctica en cada participante para ver si hay algún patrón relacionado con el tipo de cultura o de concepción.

## **6.2. Descripción de la muestra: selección de los seis participantes**

Este segundo estudio lo realizamos con un diseño de estudio de casos múltiple con la participación de seis guitarristas seleccionados a partir del total de 31 participantes del primer estudio empírico de tesis, de acuerdo con dos variables.

La primera variable desde la que los participantes han sido seleccionados para este estudio en profundidad es la cultura musical en la que tienen inmerso su aprendizaje. Las culturas analizadas son de la música clásica, el flamenco y el jazz, por las razones expuestas anteriormente, referentes a su grado de formalización académica y uso de las representaciones externas, que hemos justificado como notablemente diferenciadas entre sí.

La segunda variable utilizada para la selección ha sido el tipo de concepción de aprendizaje tradicional (o directo) y constructivo. La forma de selección de los participantes con respecto a esta variable se realizó con un procedimiento de “ida y vuelta”. Partimos de sus respuestas al Cuestionario de Dilemas en el primer estudio empírico presentado en esta tesis doctoral, el cual ya explicamos estaba basado en el utilizado por Bautista *et al.* (2012). En primer lugar, analizamos las respuestas libres de los participantes mediante lexicometría; de esta manera, el análisis de las respuestas libres de los aprendices nos permitió configurar los perfiles léxicos de cada cultura, así como identificar a los participantes más representativos de cada una de ellas o a los que daban una información más abundante y relevante para nuestros objetivos.

En segunda instancia se pidió a los participantes elegir entre tres opciones de respuesta a cada dilema, correspondiendo cada una de ellas con una teoría implícita. Las respuestas cerradas se analizaron estadísticamente y eso nos permitió perfilar el tipo de teorías implícitas que usaron en cada cultura y localizar a sus participantes con respuestas más polarizadas, más tradicionales y más constructivas en el cuestionario.

Por último observamos qué participantes, con concepciones en los extremos de una cultura, es decir, con mayor número de respuestas directas o constructivas, tenían además mayor

significación en la Selección Automática de Respuestas Modales (SARM) en el análisis lexicométrico. Recordamos que la SARM permitía identificar las respuestas originales más típicas o características de cada cultura. Este procedimiento listaba las respuestas completas de las culturas musicales en orden decreciente según su tipicidad. Para ello calculaba la distancia entre el perfil léxico de cada respuesta y el perfil léxico medio de esa cultura, de acuerdo con el estadístico distancia  $X^2$  (Lebart, Salem y Becué-Bertaut, 2000). Las respuestas de los seis participantes que realizaron el estudio 2 condensaron parte del contenido léxico de su cultura en alguna de las tres dimensiones (condiciones, procesos o resultados), es decir, eran representativas de las mismas.

Es así como los participantes con concepciones más polarizadas en la elección de respuesta cerrada a los dilemas, y que además mostraron un léxico representativo de su cultura, son los que pasaron a formar parte de los seis aprendices que realizaron el segundo estudio de tesis.

### **6.3. Material y procedimiento**

A continuación describimos el material y procedimiento llevado a cabo en este estudio:

**6.3.1. Entrevista estructurada de preguntas abiertas.** En primer lugar se recogió el discurso que los aprendices proporcionaron en entrevistas semiestructuradas de preguntas abiertas. Las mismas entrevistas (Anexo 2) fueron realizadas a todos los participantes y siguieron las siguientes fases:

- Inicial
- Entrevista postpráctica 1
- Entrevista postpráctica 2
- Entrevista postpráctica 3

Las entrevistas post son similares entre sí y diferentes a la inicial, que tiene un carácter más genérico y global, porque contempla todas las fases. La práctica se dividió en tres fases: inicial, intermedia y final de la preparación de una pieza musical, fundamentándonos en investigaciones previas (Chaffin *et al.*, 2003; Marín, Pérez Echeverría, y Scheuer, 2013; Nielsen, 1999; Williamon *et al.*, 2002).

**6.3.2. Observación de la práctica y entrevista de reflexión sobre la práctica.** En segundo lugar, se realizó la grabación en vídeo de sus prácticas de estudio (sesiones de práctica [SP]) individuales y se contrastaron con entrevistas de reflexión sobre la práctica (ERP) realizadas a posteriori con cada participante. En la observación se ubicaba la cámara en un punto fijo, tomando un plano completo del aprendiz, para poder observar cualquier movimiento del cuerpo que nos fuese significativo, como marcar un ritmo con el pie, por ejemplo. En todas las sesiones estaba presente la investigadora como facilitadora de la aparición del habla privada, que ya

justificamos en el segundo capítulo de esta tesis doctoral. No obstante, la investigadora estaba detrás del aprendiz, de espaldas a él, y le había informado previamente que ella estaría realizando otra tarea que tenía que terminar. Esta instrucción permitía al aprendiz percibir cierta intimidad en su estudio, lo cual facilitaba que la reactividad desapareciera a los cinco minutos del comienzo de la sesión.

Ésta sería la manera de adaptar la tarea a los aprendices para que fueran ellos mismos los responsables de su actuación sin que la investigadora interviniese en ella (Behrend *et al.*, 1989; Díaz, 1992) y, por tanto, aumentaría la probabilidad de que se pudiera observar el habla privada. Podríamos distinguir el habla privada del habla comunicativa porque para la segunda el aprendiz debía dirigirse explícitamente a la investigadora. La investigadora esperaría unos segundos antes de girarse, hasta comprobar que el aprendiz establecía o demandaba explícitamente una comunicación con ella.

En las entrevistas de reflexión sobre la práctica se visualizaba la sesión de práctica (SP) junto con el aprendiz y se le preguntaba sobre los puntos que los investigadores consideramos relevantes, así como aquellos aspectos que le llamaron la atención al participante. Las entrevistas trataron de aclarar las dudas que se producían en función de la rejilla de observación completada tras una primera visualización de la SP por parte de los investigadores. La rejilla de observación puede consultarse en el Anexo 3. De esta manera, cada entrevista fue idiosincrática por estar adaptada a cada sesión específica de aprendizaje y, por tanto, los temas tratados son específicos de cada aprendiz en esa sesión.

#### **6.4. Criterios de análisis: sistema para el análisis de la práctica en instrumentistas de guitarra de nivel avanzado en tres culturas musicales<sup>10</sup>**

A partir de los diversos sistemas de análisis que se han propuesto para analizar las prácticas docentes (véase, por ejemplo, Coll y Sánchez, 2008), parece necesario establecer o definir al menos dos componentes distintos (Sánchez, García, Castellano *et al.*, 2008):

- Unidades de análisis en las que se fragmenta la práctica
- Dimensiones que se pueden observar en dicha práctica (lo que se enseña/aprende, cómo se enseña/aprende, etc.)

En nuestro caso, el aprendizaje/enseñanza de la música instrumental presenta rasgos diferenciales con respecto a otros escenarios o espacios de instrucción (en especial la mediación de acciones observables en la ejecución de sus procedimientos, lo que facilita el registro y seguimiento de los mismos, junto con una pauta característica de interacción entre aprendices y maestros, basada con frecuencia en estructuras diádicas). Dadas estas especificidades, en esta tesis doctoral diseñamos una propuesta para el análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza en música instrumental la cual desarrolla criterios específicos, tanto para la definición de las

---

<sup>10</sup> Las entrevistas estructuradas de preguntas abiertas, las grabaciones de la práctica (SP) y las entrevistas de reflexión sobre la práctica (ERP) fueron analizadas mediante el programa ATLAS.TI 7.1.

unidades de análisis, como para las dimensiones que deben observarse en dicha práctica. Esta propuesta se apoya en trabajos anteriores, la mayor parte de ellos basados en espacios escolares típicos, pero también en nuestro propio marco teórico sobre el aprendizaje (Pozo, 2008) y más específicamente sobre las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006) que especificaremos a continuación. La presentación de las categorías se realiza en este capítulo y su definición detallada se materializa en el documento adjunto en el Anexo 4 de esta tesis doctoral.

**6.4.1. Unidades de análisis.** Así como en diferentes trabajos realizados en escenarios escolares se asume la unidad curricular (o el tema) como la unidad de análisis más amplia, en el caso del aprendizaje/enseñanza de la música podría asumirse que la unidad musical (pieza, canción, obra, etc.) que se está trabajando es la unidad más molar. Sin embargo con frecuencia en una misma sesión suelen trabajarse varias unidades musicales (de modo fragmentario o completo), por lo que el análisis tomará como unidad más general una unidad temática (la unidad musical, que se seguiría a lo largo de las sesiones en las que se trabaje) o una unidad temporal, la sesión de enseñanza/aprendizaje o sesión de práctica (SP).

Las unidades musicales pueden diferenciarse en función de su naturaleza y contenido musical, al menos en ejercicios técnicos, obras, creaciones, etc., de acuerdo con los criterios establecidos en el sistema de análisis incluido en el Anexo 4.

En todo caso, el desarrollo de las unidades musicales se produce en una o varias unidades temporales o sesiones de práctica, dentro de las cuales pueden identificarse, siguiendo a Sánchez, García, Castellano *et al.*, (2008) y Sánchez, García, Rosales, de Sixte, y Castellano (2008), diferentes actividades típicas, entendiéndose por tales las diversas partes en las que usualmente se organiza o estructura temporalmente una sesión de práctica. Así, por ejemplo, Chaffin e Imreh (2001) fragmentan cada sesión en dos actividades típicas (*runs, work*). Por su parte, Zhukov (2004) habla de una estructura típica que comprende tres partes: calentamiento (afinación, ejercicios para colocar el sonido, poner en marcha los dedos, etc.), cuerpo principal de la clase (trabajo técnico y repertorio) y cierre (momento en que se asignan los deberes y los tiempos que debe dedicar el alumno para cada cosa que tenga que hacer en casa). La mayor parte del tiempo se dedica a la segunda parte y es donde más interacciones profesor-alumno se producen.

En algunos trabajos previos de nuestro grupo de investigación se diferencian estas actividades típicas, de modo similar a Zhukov (2004), en términos de momentos o fases en el desarrollo de la práctica (inicial, intermedia, final) (López y Pozo, 2010; Marín *et al.*, 2012). En otros trabajos, se diferencian las actividades según fases de la gestión metacognitiva del aprendizaje, en términos de planificación, supervisión o evaluación de las tareas (Torrado y Pozo, 2008). A diferencia de estas propuestas, en nuestro sistema de análisis proponemos una clasificación exhaustiva del tipo de actividades que tienen lugar en la enseñanza y el aprendizaje de la música instrumental, basándose para su diferenciación en el significado o función de esas

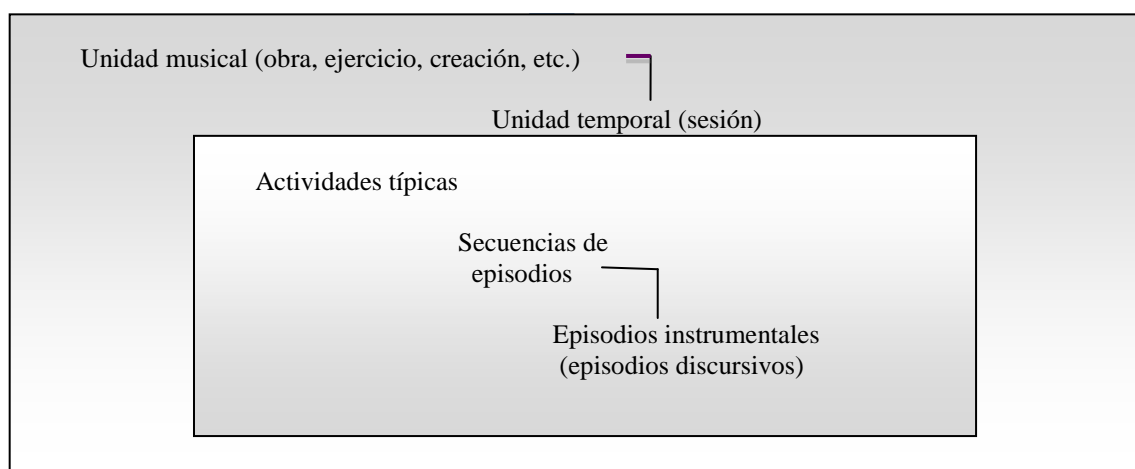
actividades para la ejecución o interpretación musical. Se identifican cuatro tipos principales de actividades:

- Calentamiento/afinación (preparación de la ejecución o interpretación musical)
- Producción musical (o interpretación propiamente dicha)
- Producción oral, gestual o escrita (referida a la propia producción musical, realizada por alguno de los participantes de la sesión, antecedendo, interrumpiendo o acompañando a dicha producción)<sup>11</sup>
- Otras actividades sin contenido musical (digresiones, pausas, etc.)

Una vez definidas esas actividades típicas en una clase o una sesión de práctica instrumental, cada actividad podría segmentarse en diversos episodios de práctica. En nuestro caso, podrían diferenciarse típicamente los episodios instrumentales (cuando uno o varios de los agentes educativos, alumno o maestro, están interpretando música, practicando con el instrumento correspondiente) y los episodios discursivos (cuando uno o varios de esos mismos agentes hablan o explicitan sus representaciones sobre esas acciones instrumentales). Como el epicentro de nuestro análisis son las sesiones individuales de práctica instrumental nuestros episodios son básicamente instrumentales y la segmentación se realiza en función del contenido del material musical que trabaja el aprendiz. Un episodio comienza cuando el aprendiz utiliza un material musical concreto (por ej., la introducción) y termina en el momento en que cambia a otra sección (por ej., los primeros compases del tema principal) o contenido (por ej., toca todo el tema completo).

En general, asumimos como unidad más molar la sesión de práctica (SP), la cual se descompondrá en secuencias de episodios básicamente instrumentales, por lo que las unidades de análisis empleadas se sitúan en la zona sombreada de la Figura 6.1.

**Figura 6.1.** Segmentación de la práctica en unidades de análisis



<sup>11</sup> Las producciones que no son estrictamente con la guitarra, como cantar, silbar etc., pueden cumplir importantes funciones que desglosaremos con más detalle en el apartado de procesos del aprendizaje instrumental en relación con la autorregulación.

#### 6.4.2. Dimensiones de la práctica

Una vez decidido cómo segmentar la práctica continua en esas unidades discretas más o menos amplias, lo que se necesita es saber a dónde dirigir la mirada, qué dimensiones o aspectos de la práctica observar (o mejor, desde qué preguntas analizar lo que en ese periodo de tiempo sucede). Al respecto, Coll *et al.* (2008) proponen “dos niveles de análisis de las secuencias didácticas”:

- Segmentos de interactividad (es decir, la gramática de las interacciones, de las ayudas en el discurso escolar)
- Mensajes o significados que se co-construyen (es decir, el contenido de esas interacciones)

Por su parte, Sánchez, García, Castellano *et al.*, (2008) y Sánchez, García, Rosales *et al.* (2008) proponen tres dimensiones al analizar la práctica educativa:

- *Qué* se hace, qué representaciones y qué procesos se gestionan
- *Cómo* se hace, en términos de las estructuras de participación que tienen lugar
- *Quién* lo hace en función del nivel de participación de los alumnos y del tipo de ayudas cálidas y frías que reciben.

Podría pensarse que las estructuras de participación (cómo) vienen a corresponderse con los segmentos de interactividad y que los mensajes o significados pueden analizarse en términos de representaciones o procesos (qué). Al margen de sus diferencias teóricas (muy ligadas a los marcos teóricos, más cognitivos o socioculturales) desde los que se construyen, ambas propuestas coinciden en estas dos dimensiones o componentes del análisis, pero el modelo de Sánchez, García, Castellano *et al.*, (2008) añade un componente (el quién) no contemplado en la otra propuesta. Sin embargo, tal como se analiza este tercer componente no resulta fácil de diferenciarlo del “cómo” (¿puede el “nivel de participación” de los alumnos ser analizado con independencia de las “estructuras de participación” en que tiene lugar?).

En el caso específico de la enseñanza musical, Zhukov (2004) propone diferenciar el contenido de la clase (nuevamente el qué), la metodología docente y la relación profesor alumno (que se corresponderían con dos aspectos del cómo, que en principio tampoco parece fácil de separar).

A partir de lo que tienen en común estas propuestas, por nuestra parte proponemos un sistema de análisis que, al igual que hacen estos autores en el marco de sus investigaciones, tome por componentes los elementos teóricos desde los que nuestras investigaciones vienen analizando el aprendizaje y la enseñanza de la música hasta ahora (por ej., Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Bautista *et al.*, 2010; Casas y Pozo, 2008; López y Pozo, 2010; Marín *et al.*, 2012; Torrado y Pozo, 2006, 2008). Así que podríamos partir de que en toda actividad o práctica hay al menos tres componentes o tres preguntas a las que debemos responder (Pozo, 2008).

- *Qué* se aprende o se pretende que se aprenda (*resultados* del aprendizaje).
- Mediante qué procesos y actividades aprende el alumno esos resultados, es decir, *cómo* se gestiona cognitiva y metacognitivamente el aprendizaje musical (*procesos*).
- *Cómo* se organizan esas actividades o prácticas (si se quiere, *cómo* participan profesores y alumnos en dichas prácticas y con qué materiales (*condiciones*)).

De esta forma, en nuestro caso, el *cómo* se desdoblaría en dos componentes: las interacciones y ayudas, condiciones, que median en el aprendizaje, por un lado, y los procesos cognitivos y metacognitivos que pone en marcha el alumno, por otro. Esta dimensión, en la medida en que subyace a los análisis teóricos y empíricos que hemos venido realizando en estudios anteriores (por ej., Bautista *et al.*, 2010; Pozo *et al.*, 2006; Torrado y Pozo, 2006, 2008), será uno de los ejes que vertebran nuestro análisis de la práctica. Además, el estudio del aprendizaje musical facilita este análisis de los procesos de aprendizaje del alumno, frente a otros trabajos en que las interacciones suelen producirse entre un profesor y múltiples alumnos. En estos casos el foco tiende a situarse más en el profesor, o sea en la enseñanza. Sin embargo, como se ha señalado, el carácter habitualmente individual o en pequeños grupos de la enseñanza instrumental permite, en mayor medida, focalizar el análisis en los alumnos y en las mediaciones o ayudas proporcionadas por los maestros para facilitar la gestión de los procesos implicados en dicho aprendizaje.

Además, a diferencia de la propuesta de Sánchez, García, Castellano *et al.*, (2008) y de Sánchez, García, Rosales *et al.* (2008), una de nuestras hipótesis sería la estrecha interdependencia entre estos tres componentes, ya que formarían un sistema integrado aunque con diversos grados de coherencia (Pozo, 2008; Pozo *et al.*, 2006). La diferenciación entre estos tres componentes en el análisis permitiría, al igual que en los estudios de Sánchez, García, Castellano *et al.*, (2008) y de Sánchez, García, Rosales *et al.* (2008), contrastar empíricamente sus relaciones, si bien en nuestro caso diríamos que los componentes serían interdependientes, en especial cuando las concepciones de los docentes o de los aprendices están más claramente perfiladas, como suele ser el caso de aquellos que mantienen la teoría directa o, sobre todo, la teoría constructiva (Pozo *et al.*, 2006).

Para cada uno de esos componentes o dimensiones es preciso desarrollar a su vez categorías o dimensiones de análisis específicas, así como indicadores lo más precisos posibles para cada una de ellas, las cuales proponemos a continuación. Para facilitar la comprensión, en la presentación comenzaremos describiendo las condiciones y los resultados de aprendizaje y dejaremos para el final los procesos, que requieren un desarrollo en profundidad.

De esta manera, el análisis ha sido de tipo categorial basado en el sistema de análisis desarrollado por el Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical de la Facultad de Psicología de la UAM (vinculado al Proyecto EDU2010-21995-C02-01). En el

presente estudio de tesis, este sistema ha sido ampliado en función de los requerimientos de las características específicas de las diferentes culturas analizadas y, en concreto, de los aprendices de guitarra, y serán debidamente argumentadas durante su exposición.

Para las categorías de tipo deductivo utilizadas (incluidas en el sistema de análisis que se puede consultar en el Anexo 4) realizamos la prueba interjueces Kappa de Fleiss (Fleiss, 1971) con un acuerdo  $>80$ . Los jueces pertenecen al equipo de Adquisición de Conocimiento Musical de la Facultad de Psicología de la UAM. Tras ello, la doctoranda categorizó cada una de las sentencias de todas las entrevistas y cada acción relevante de tipo musical, corporal y/o verbal de las sesiones de práctica de los aprendices.

Las categorías (o códigos de análisis) que emergieron durante la investigación, de tipo inductivo, se han incorporado en los organizadores generales del sistema de análisis deductivo. Éstas, o bien eran mencionadas repetidas veces por algunos aprendices, o bien fueron observadas en sus SP y no estaban diferenciadas en el sistema de análisis deductivo. No son mutuamente excluyentes. Pasamos a continuación a nombrar las categorías inductivas según las hemos integrado en cada una de las secciones de las deductivas: condiciones, resultados y procesos de aprendizaje. En el Anexo 4 pueden consultarse las tablas del sistema de análisis completo con todas las categorías y sus descriptores.<sup>12</sup>

**6.4.2.1. Las condiciones del aprendizaje de la práctica musical.** Las condiciones hacen referencia, en este esquema de análisis, al tipo de actividades de aprendizaje/enseñanza que tiene lugar y a la participación de los diferentes agentes (sobre todo el aprendiz) en las actividades, en suma a *quién* interviene en esas actividades y cómo lo hace. Se trataría de identificar las diversas acciones que realizan los aprendices de música para gestionar su aprendizaje. En las condiciones de aprendizaje incluimos los mediadores materiales o fuentes de las que extraen el conocimiento, las prácticas con esos materiales y los mediadores humanos en el aprendizaje o la relación con otros iguales.

- *Los mediadores materiales.* Fuentes de las que extrae el conocimiento; partitura, audio, vídeo, software. En esta sección hemos incluido las siguientes categorías inductivas:
  - Escuchar versiones. Mención del aprendiz o acción explícita de escuchar diferentes versiones del tema que va a aprender.
  - Sacar de oído. Mención del aprendiz o acción explícita de oír un tema para aprendérselo.
  - Lectura a primera vista. Mención del aprendiz o acción explícita de empezar a tocar de continuo lo que pone en la partitura o chart.

---

<sup>12</sup> Para facilitar la tarea al lector, en el Anexo 4 presentamos de manera integrada las categorías deductivas y las emergentes en esta investigación, así pueden consultarse todas juntas en un mismo documento.



- Lectoescritura epistémica. Mención del aprendizaje o acción explícita de utilizar la escritura o lectura musical con el fin de modificar su propio conocimiento o de interactuar con los conocimientos ahí establecidos.
- Tecnología y Software. Mención del aprendizaje o acción explícita de utilizar material tecnológico de ayuda al aprendizaje.
- Transcripción. Mención del aprendizaje o acción explícita de escribir o anotar música que ha sido escuchada previamente.

- *Tipo de prácticas con los materiales.* Cómo gestiona esos materiales a partir de los tipos de procesamiento; simbólico, sintáctico, analítico y referencial). Supone el dominio de los lenguajes y códigos de representación musical, en especial las partituras, diferenciando entre los tres niveles establecidos en trabajos anteriores (Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Bautista *et al.*, 2009; Casas y Pozo, 2008; Torrado, Casas y Pozo, 2005) a partir de la diferenciación establecida por Postigo (1998) y Postigo y Pozo (2004) entre el procesamiento explícito, implícito y conceptual de las representaciones externas (ver también Pérez Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Pérez Echeverría *et al.*, 2009). En el caso del aprendizaje de las notaciones musicales, esos tres niveles de procesamiento serían el nivel notacional, el sintáctico, el analítico-estructural y el referencial.

Además, hemos añadido aquí los procesamientos holístico y expresivo, para dar cabida también a aquellos tipos de procedimientos que no tienen necesariamente relación con la partitura.

- *Los mediadores humanos.* Aunque gran parte de la enseñanza en música instrumental en los contextos formales se apoya en interacciones diádicas y en ensayos individuales, resulta de especial interés analizar también los espacios de aprendizaje colectivos (por ej., Baño, 2011; Vidal, Durán y Vilar, 2010). En éstos varios intérpretes interactúan, por sí mismos o bajo la supervisión de algún experto, que pueden ser más frecuentes en contextos menos formales. En los casos en que se mencione la interacción con los iguales u otras personas lo categorizaremos como “aprendizaje colectivo”. No especificaremos si es cooperativo a no ser que a partir de las verbalizaciones de los aprendices se pueda comprobar el grado de reciprocidad, mutualidad e interdependencia:

- Aprendizaje colectivo. Mención del aprendizaje o acción explícita de participar en alguna actividad de aprendizaje musical con otros aprendices.

#### **6.4.2.2. Los resultados del aprendizaje de la práctica musical**

- *Procedimientos estratégicos y técnicos que desarrollan.* Hemos seguido las categorías del sistema de análisis deductivo y hemos añadido otras de tipo inductivo que nos podían proporcionar ciertos matices entre los aprendices.

Hemos incluido también en esta sección la unidad musical “crear/improvisar”, que consideramos un procedimiento diferenciador entre culturas y la actividad típica de aprendizaje del canto nombrando a la categoría “canto/*singing*”, que en el sistema de análisis deductivo estaba incluida en un grupo global llamado ATA Producir Extra. En este grupo estaba incluida cualquier producción del aprendiz cuya finalidad no es hacer sonar el instrumento principal (guitarra) sino cualquier otro mediador de sonido, o simplemente como control psicomotriz. El uso del canto como estrategia de aprendizaje nos pareció muy relevante desde las primeras observaciones y le concedimos una categoría exclusiva. Así, las categorías inductivas añadidas son:

- Segmentación del material. Mención del aprendiz o acción explícita de utilizar partes o fragmentos del material musical, visual-auditivo o notacional, para trabajarlas por separado.
- Procedimiento técnico. Mención del aprendiz o acción explícita de realizar un procedimiento que no implica toma de decisiones sino la aplicación de una rutina estandarizada.
- Procedimiento estratégico. Mención del aprendiz o acción explícita de realizar un procedimiento que implica una toma de decisiones, selección, elaboración u organización.
- Trabajo al detalle. Mención del aprendiz o acción explícita de trabajar microelementos de la práctica o el material musical.
- Trabajo holístico. Mención del aprendiz o acción explícita de trabajar macroelementos de la práctica o el material musical.
- *Conceptos sobre el aprendizaje.* Clasificamos 4 categorías inductivas en la forma de describir o actuar de los aprendices con respecto al aprendizaje en general:
  - Aprendizaje brota sin enseñanza. Mención del aprendiz o acción explícita de que el aprendizaje es un resultado espontáneo que no necesita una práctica previa.
  - Aprendizaje sumativo. Mención del aprendiz o acción explícita de que el aprendizaje es resultado de la mera unión o superposición de partes o la cantidad de tiempo de práctica.
  - Aprendizaje por conexiones. Mención del aprendiz o acción explícita de que el aprendizaje es resultado de la conexión entre elementos o ideas, elaborando las relaciones entre sí.
  - Aprendizaje como práctica combinatoria. Mención del aprendiz o acción explícita de que el aprendizaje es resultado de una práctica, generalmente estructurada, de tipo combinatorio entre elementos de diferente jerarquía.
- *Conceptos sobre la música.* Incluimos aquí algunas categorías inductivas referentes al ritmo que podrían ser diferenciadoras entre los participantes por su cultura o concepción de aprendizaje. En las descripciones de los resultados, también incluimos aquí el resultado

procedimental que en el sistema de análisis deductivo viene categorizado como “producción”. Aquí simplemente hemos preferido referirnos a él como “sonido” pues es la materia prima musical a la que está haciendo referencia y suele tener relación con lo que describimos respecto al ritmo. Viene a definirse de la misma manera con la que aparece en el sistema de análisis en el anexo. Las categorías inductivas añadidas son las siguientes:

- Ritmo con el metrónomo. Mención del aprendiz o acción explícita de utilizar el metrónomo, caja de ritmo o claqueta en algún momento durante la práctica musical.
- Ritmo metido en compás. Mención del aprendiz o acción explícita de tocar con el criterio de que la música esté sincronizada con el compás y la velocidad de referencia.
- Ritmo tocar lento. Mención del aprendiz o acción explícita de disminuir la velocidad de la interpretación musical durante la práctica.
- Ritmo bailado. Mención del aprendiz o acción explícita de bailar o utilizar el baile como referente rítmico para el aprendizaje.

**6.4.2.3. Los procesos del aprendizaje de la práctica musical.** Aquí se considerarán aquellos procesos psicológicos y/o cognitivos que de forma *explícita* se gestionan en las prácticas analizadas. Se considerará que se está gestionado un proceso (sea por el maestro, por el aprendiz o por ambos) siempre que haya una mención explícita al mismo, pero no cuando pueda inferirse que se está trabajando pero sin que se haga explícita su gestión. Por tanto se identificarán esencialmente a partir de los episodios discursivos, si bien podría seguirse su rastro a través de los episodios instrumentales. Entre los procesos que cabría analizar estarían los siguientes:

- Cómo se gestiona la *atención* de los alumnos (focalización, mantenimiento y distribución, etc.)
- Cómo se regula la *motivación* y la *emoción* de los alumnos (establecimiento de metas y tipo de metas, motivación extrínseca/intrínseca, respuestas emocionales, etc.)
- *Aprendizaje repetitivo* (repaso)
- *Aprendizaje constructivo* (relación con otros contenidos y aprendizajes musicales, generalización y discriminación)
- *Recuperación* (gestión de los “conocimientos previos” de los alumnos)
- *Transferencia* (aplicación o desarrollo de lo aprendido en nuevos contextos, tareas, etc.)

Hemos introducido categorías inductivas más discriminativas que necesitábamos al tratar los aspectos de motivación y autorregulación que pasamos a describir.

Con respecto a la motivación, basándonos en Montero y Huertas (1999), hemos introducido la valencia positiva o negativa a las categorías de atribución y evaluación. Además hemos añadido una categoría de emoción, también con valencia positiva y negativa.

- Atribución positiva. Mención explícita del aprendiz de las razones a las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado). Son de tipo interno, son modificables y controlables por el aprendiz.
- Atribución negativa. Mención explícita del aprendiz de las razones a las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado). Son de tipo externo o interno pero no son modificables ni controlables por el aprendiz.
- Evaluación positiva. Mención explícita del aprendiz o acción destinada a realizar un juicio positivo sobre la acción realizada en el que puede, o no, hacerse alusión a la consecución, o no, del objetivo de ese momento.
- Evaluación negativa. Mención del aprendiz o acción explícita de destinadas a realizar un juicio negativo sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo en ese momento.
- Emoción positiva. Mención del aprendiz o acción explícita a modo de reacciones que le sirven para establecer su posición con respecto al entorno. Le impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones o ideas.
- Emoción negativa. Mención del aprendiz o acción explícita a modo de reacciones que le sirven para establecer su posición con respecto al entorno. Le alejan de ciertas personas, objetos, acciones o ideas.

Respecto a la autorregulación, tras la observación vimos la necesidad de incorporar un matiz en los resultados procedimentales “psicomotrices” del sistema de análisis e incluimos esta categoría que los relaciona con la autorregulación y no tanto con una práctica específica de los mismos.

- Recolocación postural y regulación. Mención del aprendiz o acción explícita que implica la modificación de alguna parte del cuerpo durante la práctica instrumental con el fin de lograr una práctica más óptima.

Finalmente, presentamos las categorías inductivas extraídas a partir de la observación del habla privada, en nuestra adaptación al canto privado (CP), por estar en el contexto de aprendizaje musical instrumental. El apartado más pertinente para ello también pensamos que es el de autorregulación por las funciones que viene a acometer. Describimos los tipos de canto privado encontrados, en función de su audibilidad; y, a continuación, los dos tipos de funciones que cumplieron: auto-guía y autorregulación. Las etiquetas de estas nuevas categorías son traducciones de los nombres de las categorías inicialmente generadas en inglés dado que el

análisis se hizo pensando en una presentación para congresos internacionales. Para una explicación más desarrollada y para consultar las etiquetas originales remitimos a Casas-Mas, López-Íñiguez *et al.* (2013) y López-Íñiguez *et al.*, (2012a).

Tipos de canto privado en función de su audibilidad:

- Respiración. Paso del aire hacia y desde los pulmones que causa un sonido apenas perceptible.
- Gutural. Pequeña fricción y vibración del aire con las cuerdas vocales produciendo un sonido corto, cerrado y opaco. Suele ser con la boca cerrada.
- Susurro. Hablar con intensidad murmurada, sin producir apenas vibración en las cuerdas vocales.
- Tarareo con boca cerrada. Fonación musical de las cuerdas vocales, pero con la boca cerrada.
- Silbido. Sonido explícito, pero sin vibración de las cuerdas vocales, solo manipulando el aire con la lengua y un pequeño orificio en la boca con los labios.
- Canto. Mención del aprendiz o acción explícita de usar el canto en algún momento durante la práctica o aprendizaje.

Funciones que cumple el canto privado en el aprendizaje instrumental de la guitarra:

a. Autoguía. Cumple una función de guía procedimental a modo de secuencia de acciones que el aprendiz se da a sí mismo. Podemos diferenciar las siguientes subcategorías.

- Guía rítmica. Usado para comprender y/o controlar un ritmo que suena o está escrito y que el aprendiz quiere tocar.
- Comparación oído-mano. Usado para relacionar lo que el aprendiz quiere que suene con el movimiento de sus dedos sobre el mástil.
- Búsqueda de notas. Simple búsqueda de una posición en el mástil mediante la emisión de un sonido por parte del aprendiz.

b. Autorregulación. Cumple una función más que procedimental psicomotriz de regulación del comportamiento a través de procesos orécicos.

- Descarga emocional. Surge cuando el aprendiz se enfrenta a un desafío o dificultad y necesita una pequeña parada antes de retomar la actividad con una decisión de resolución.
- Motivación intrínseca. Lo utiliza el aprendiz para darse ánimos a sí mismo ante una tarea psicomotriz y/o conceptual complicada.
- Penalización del error. Sonido gutural ahogado que sigue a una producción errónea y precede a una corrección. Es una evaluación negativa que podría estar relacionada de manera *synkinésica*, es decir, como un movimiento muscular involuntario que acompaña a otro voluntario.

- Flujo musical. Parte de la práctica en la que el aprendiz toca de continuo y donde el discurso musical no es interrumpido y la respiración está sincronizada con las frases musicales. Está ligada a una experiencia de flujo (*flow experience*: Csikszentmihalyi, 1975, 1990), que está asociada a emociones positivas.

## CAPÍTULO VII. Seis subestudios de caso

### 7.1. Subestudio 1: participante JZ-D

El aprendiz que a continuación describimos en profundidad tiene 29 años y, en el momento en que se realizó el estudio, era alumno del primer curso de guitarra de jazz en el Centro Superior de Música del País Vasco (Musikene). Anteriormente había estado en la Escuela de Música Creativa de Madrid. Ha realizado la prueba de selectividad, pero no posee títulos universitarios. En su familia tiene un tío que tocaba la guitarra de forma amateur.

La pieza que preparó fue el estándar de jazz Liz-Anne, de Cal Tjader, extraído del Real Book. Cal Tjader fue un músico y compositor de jazz que desarrolló su carrera especialmente entre las décadas de 1950 y 1970. El tema Liz-Anne está compuesto por un músico de jazz, no es un estándar de la tradición de musicales que luego los jazzistas utilizaban para improvisar. Es un tema que supone un desafío armónico para su época, con rupturas de la tradición del momento.

**7.1.1. Discurso sobre la práctica musical.** A continuación describiremos el tipo de prácticas que el participante describe en su discurso mediante una introducción de la frecuencia con que enuncia una determinada categoría y unos ejemplos textuales sobre las mismas. La presentación de las frecuencias nos sirve como orientación de la importancia que esa categoría puede tener en su discurso, mientras que los ejemplos narrativos ilustran el contexto en el que son enunciados con su vocabulario genuino.

El aprendiz se caracteriza por un discurso muy abundante, el más extenso en cantidad de palabras: 5124 entre las cuatro entrevistas. En numerosas ocasiones utiliza la guitarra para ejemplificar el discurso verbal. La entrevistadora le invita en todas las conversaciones a que la tenga en las manos por si quiere utilizarla. Sin embargo no ejemplifica con el gesto de tocar sin el instrumento. No utiliza la guitarra a no ser que sea específicamente para ejemplificar lo que explica. No utiliza ni la guitarra ni el pie como apoyo o sustitución del discurso verbal. Vemos las frecuencias de aparición de las categorías en la Tabla 7.1.1.

**Tabla 7.1.1.** Frecuencias de aparición de las categorías de los diferentes códigos representacionales

Códigos	Frecuencias
Toca la guitarra sin propósito de ejemplificar	0
Toca la guitarra para ejemplificar	32
Gesto tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)	0
Toca la guitarra sustituyendo el discurso verbal	0
Golpea con el pie como apoyo al discurso verbal	0

Este tipo de categorías no son el objeto central de este análisis pero por su tipicidad en el discurso del aprendiz consideramos relevante incluirlas en esta descripción, aunque sean desarrolladas en posteriores estudios.

### 7.1.1.1. Condiciones

- *Mediadores materiales y uso.* Comenzamos describiendo las herramientas materiales que utiliza el aprendiz, es decir, las fuentes de las que extrae el conocimiento musical, las cuales resumimos en la Tabla 7.1.2. El aprendiz utiliza herramientas de audio para poder escuchar distintas versiones del tema que quiere aprender, ya sea Spotify o YouTube. Utiliza la herramienta en papel, el estándar escrito o *chart*, que es el esquema armónico y la melodía básica del tema. También utiliza software con secuenciación de audio y en concreto el *Band in a Box* o grabaciones de *Abersold*, que consisten en introducir determinado tipo de bases musicales, por ejemplo un bajo y la armonía (o ya grabadas), sobre las que el aprendiz puede tocar la melodía o improvisaciones de manera simultánea y ajustándose a un ritmo establecido, porque si no lo hace no encaja con la grabación.

**Tabla 7.1.2.** Frecuencias de aparición de las categorías de las fuentes de las que el aprendiz extrae el conocimiento musical

Códigos	Frecuencias
Escuchar versiones	95
Sacar de oído	235
Lectura a primera vista	34
Lecto-escritura epistémica	0
Tecnología y software	63
Transcripción	121

- *Prácticas con esos materiales*

**Tabla 7.1.3.** Frecuencias de aparición de las categorías de los tipos de procesamiento que menciona el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Procesamiento simbólico	8
Procesamiento sintáctico	14
Procesamiento analítico	25
Procesamiento referencial	7
Procesamiento expresivo	13
Procesamiento holístico	0

El tipo de procesamientos que utiliza el aprendiz con los distintos materiales son los siguientes (resumidos en la Tabla 7.1.3.)

Con las opciones de audio (Youtube, Spotify), escucha diversas versiones del tema que van a aprender:

Tienes que escuchar versiones distintas y eso lleva su tiempo [...]...escuchar varias versiones para escuchar lo que hace, si hay piano el piano, lo que hace el bajo o lo que hace la batería, o la voz, o la melodía [...] Yo en esta misma sesión, yo escucharía alguna versión, yo tengo aquí versiones, yo me las suelo bajar. (E. Inicial)



Con el audio en fases más avanzadas también lo utiliza para sacar solos (secciones donde su instrumento hace la voz principal), acompañamientos y transcribirlo, es decir, pasarlo a notación musical en papel pautado (pentagrama). Esto es lo que con mayor frecuencia aparece en su discurso.

[en la última fase] ahora hay que terminarlo, entonces estaría bien sacarse una transcripción, sacarse un solo que te guste de todas las versiones que hayas podido escuchar, tienes que elegir una o varias, de algún solista en concreto, o algún acompañamiento y sacar frases, o sacarse un solo entero también, suele ser sacarse un solo entero, pero que también puede ser lo que has dicho, sacar frases. (E. Inicial)

Con los *charts*, lo que hace es leerlos de arriba abajo e ir escuchando las versiones bien antes, bien después de esa tarea:

[...] llegué el otro día a casa y me puse media hora porque como estamos grabando y es la segunda sesión tampoco quise meterme mucho y me acordaba más o menos, lo leí un par de veces y enseguida ya te vas metiendo y ya lo tienes asimilado, escuché las cinco versiones que he conseguido, y ya pues se asimilaba mejor. (E. Post-Práctica 1)

Le da mucha importancia a la lectura a primera vista de los *charts*, de manera relacionada con el nivel simbólico de procesamiento.

[...] los de jazz también tienes que estar acostumbrado a llegar a una jam, que te pongan el papel y tocarlo. En una jam, a primera tendría dificultades en leer las notas, y el tiempo 184 no sé exactamente cómo iría, iría ligerito, entonces sería un problema, pero bueno. (E. Inicial)

Pasamos a describir cómo usa los *charts*, según los niveles de procesamiento de la partitura.

El procesamiento predominante en su discurso es el analítico, seguido de cuestiones expresivas no directamente relacionadas con la partitura. A continuación menciona los procesamientos sintáctico, referencial y simbólico casi por igual. Lo ejemplificamos a continuación:

[Al principio lo que haces es] leer, o lo haces sin metrónomo y te vas leyendo la armonía para ver por encima si le das una pasada, para ver a qué suena. [...] Aquí veo que hay una coda, ya tenemos un ending que es un vamping sobre estos dos de arriba y luego, ésta hace un fade, lo dice aquí vamp, solo and fade. (E. Inicial)

[...] luego el tiempo, por supuesto, que es un tres por cuatro [...] Luego, si miras la partitura, hay que mirar los signos y las codas. (E. Post-Práctica 1)

Vemos que realiza una lectura en un nivel simbólico, aunque tiende a relacionar elementos del papel, especialmente como procesamiento analítico (según la estructura del tema), que viene facilitado en el jazz porque está todo en una página. También menciona elementos de procesamiento sintáctico, o elementos musicales que implican un conocimiento del material musical que no tiene por qué venir literalmente escrito, pero lo conocen en la cultura.

Tonalidad, melodía, el compás, las escalas. (E. Post-Práctica 1)

[...] porque yo no sé cómo suena exactamente eso, o sea, armonía y melodía, lo primero que tienes que hacer. La melodía hay que aprendérsela bien, y la armonía también. [...] Y

antes, yo creo que antes la melodía, incluso. [...] ah bueno, una cosa importante, yo creo bueno, saber las escalas a la hora de improvisar, eso habría que hacerlo ahora en la primera sesión. (E. Inicial)

Y por supuesto, el nivel de procesamiento analítico que es su fuerte.

[...] bueno, que ya dominas más o menos el tema, ¿no?, lo conoces, lo conoces bien, sabes lo que dice la armonía, lo que dice la melodía, has trabajado un poco la improvisación, el acompañamiento, entonces lo dominas un poco más. (E. Inicial)

Luego, si miras la partitura, hay que mirar los signos y las codas, también así ves la estructura, la forma que llamamos, AABA, entonces, otra cosa que vi en ésta es que la primera A y la segunda son dieciséis compases las dos As, en el puente, que es el B, también dieciséis, y la última A (A prima) doce, entonces eso no es muy usual tampoco, porque es prácticamente la misma armonía, arranca con lo mismo, esto es como exposición temática, reexposición temática con variaciones, el puente, que ya cambias, das una respuesta y ya finalizas con la otra A, es la conclusión, eso hay que verlo más o menos por encima. [...] [quiero] preparar intro y coda. (E. Post-Práctica 1)

[...] y bueno, analizar el tema, y entenderlo un poco mejor, un poco más cómo está hecho el tema. (E. Post-Práctica 2)

Este nivel lo utiliza mucho tanto si se refiere a la estructura general del tema escrito como cuando va a improvisar.

La armonía es melodía y armonía, y la relación de la melodía con la armonía ..., eso viene muy bien luego para improvisar. (E. Post-Práctica 3)

La melodía qué nota es respecto al acorde. [...] Es muy típico en el lenguaje del jazz empezar desde su séptima, desde su quinta, desde su tercera, y eso es para conocer el lenguaje, cómo se construye, a la hora de solear. (E. Inicial)

Y es éste el nivel en el que se le presentan más dificultades, cuando la armonía hace cambios no esperados o muchas modulaciones, pasando por muchas tonalidades.

[...] las modulaciones que veía así por encima, que luego había bastantes más de las que pensé. [...]...muchas modulaciones, es quizá un nivel un poco más de medio, pero bueno. [...] bueno, al modular tanto tiene muchos cambios de acordes aunque sean dos-cincos, y esas modulaciones están relacionadas entre dos tonos en sí, uno que es el que te ponen en la hoja, que creo que era ... re bemol, y está entre re bemol y sol bemol, entonces no sabes muy bien, analizarlo armónicamente es complicado, entonces me di cuenta que vale sí, lo analicé, pero luego lo que importaba era la melodía, la melodía era la que dictó por qué se puso más o menos así esa armonía. (E. Post-Práctica 1)

El nivel referencial o estilístico lo menciona con frecuencia similar al nivel simbólico.

Éste no tiene letra, si tuviera letra también sería conveniente pues saber un poco de qué va, leértela un poco. [...] Bueno hay temas más difíciles y más complejos en armonía, por ejemplo en épocas más modernas los temas... suelen ser, porque no haya dos-cinco-uno, o esté oculto, o se haga de otra forma, porque se basan en otros acordes, se han rearmonizado, entonces yo lo que estoy viendo aquí ya son dos-cinco-uno, dos-cinco-uno, otro cinco-uno que va al cuatro... [...]...porque este estilo es post bop, no es be bop, se ve que no es de los años, que es de determinados años. Se ve más o menos... [...] bueno, el compositor, esta canción es de los años noventa y un estilo post bop, lo que veo yo. Y según la vas tocando es lo que te dije que yo no veía que era mucho be bop, aunque sí, luego te pones a soltar frases, pero no es un estilo clásico, es un poco más de época un poco más moderna, de los noventa. [...]...el compositor quizá también, yo a éste tampoco le conocía mucho, es vibrafonista, y bueno, pues un tema más, no es muy usual, en esta época sí, pero lo que estamos viendo allí y lo que se ve aquí [en Musikene], hombre es algo más tradicional. (E. Inicial)

Además de los niveles de procesamiento expuestos en relación con la partitura, el aprendiz menciona elementos de un nivel expresivo, y no encontramos de procesamiento holístico, no vinculado exclusivamente con el material simbólico. El procesamiento expresivo lo vemos con una frecuencia similar a los niveles simbólico y referencial. Sin embargo, no encontramos mención de procesamiento holístico.

Eso para duo, si lo haces para trío, claro tienes que tener en cuenta, si no hay piano, pues tienes que trabajar un poco más el acompañamiento general, no vas a hacer el walking, walking chords, porque ya tienes contrabajo, o sea acompañamiento normal, lo que tendrías que hacer y sí, comping, utilizar comping porque igual no hace falta siempre ir [canta y toca], igual te pide hacer frases melódicas con acordes, compings que se llaman, eso es acompañamiento. Un comping es algo así, estás haciendo un dos-cinco aquí, más rítmico y con algo de melodía, eso es un comping, pero suele ser más rítmico, es un clásico. [...] Y luego es importante también el cómo acompañas. Pues otro trabajo que también es distinto. Claro, de tocarlo todo y que suene como una especie de piano, ya que en un instrumento armónico se debe poder hacer, el saxofón pues no puede hacerlo. [...]...además es un tres, pero bueno, si fuera a cuatro y fuera más antiguo habría que hacerlo, quizá le pegaría en negras un, dos, tres, y chin, chin, chin, chin, ese tipo de acompañamiento antiguo. (E. Inicial)

- *Mediadores humanos.* El último punto de las condiciones del aprendizaje son los mediadores humanos, es decir cómo influye la interacción con otras personas para aprender. Presentamos la frecuencia de aparición de la categoría en la Tabla 7.1.4.

**Tabla 7.1.4.** Frecuencia de aparición de la categoría de aprendizaje colectivo

Códigos	Frecuencia
Aprendizaje colectivo	5

En su caso hace referencia al grupo al establecer los objetivos tanto iniciales como avanzados.

[...] y ya depende del acompañamiento que vayas a hacer, si la formación es un cuarteto, si es un quinteto, si es un dúo, ahí va a cambiar la cosa, a menos personas, más trabajo para mí.[...] ...y [luego] también estaría bien tocarlo con alguien, ¿eh?, porque tocarlo solo con un abersold o un *Band in a Box* o tocarlo tú solo con el metrónomo... Una vez que te lo sabes, en esta tercera-cuarta fase molaría tocarlo también con alguien, sí, sí, sí, estaría bien practicar, porque ahí practicas el acompañamiento real, cómo sería en un entorno real, con una banda o con un dúo, con lo que sea. (E. Inicial)

Hace alusión a la necesidad de aprender muchos temas por una cuestión social.

Son veinte [temas] al año y son los que más, no sé, los que todo el mundo conoce, todo el mundo tiene que tener un repertorio común, porque luego te juntas con alguien, y qué tocamos, y yo me sé éste y yo me sé éste, y yo no me sé ninguno....(E. Post-Práctica 2)

... y a los problemas de gestión del grupo de aprendizaje.

[...] es que [si quieres tocar temas difíciles] también les complicas la vida a los demás, tú pides acompañar, que necesitas un batería, un bajista o un solista, y a mí ahora me han pedido dos audiciones.... (E. Post-Práctica 2)

### 7.1.1.2. Resultados

• *Procedimientos técnicos y estratégicos.* Los procedimientos técnicos y estratégicos que dice utilizar se centran fundamentalmente en la improvisación y creación, y en la segmentación del material. Ambos son estratégicos, pero el primero es más complejo porque implica toma de decisiones previas a y durante la práctica. En el segundo se puede tomar la decisión de qué fragmento acotar para trabajar y a continuación repetir el fragmento hasta la saciedad. Presentamos un resumen de las frecuencias de las categorías de los procedimientos en la Tabla 7.1.5.

**Tabla 7.1.5.** Frecuencias de aparición de las categorías de los procedimientos que nombra el aprendiz

Códigos	Frecuencia
Crear/improvisar	13
Segmentación del material	5
Procedimiento técnico	0
Procedimiento estratégico	4
Trabajo al detalle	1
Trabajo holístico	6
Cantar	3
Psicomotriz	4

La estrategia estrella en el jazz es la improvisación o creación de música en tiempo real. La describe en distintas fases y puntos del trabajo con un tema, con distintos grados de libertad, de la más estructurada a la más abierta.

[...] ya comenzar, en la primera sesión intentar solear, a ver qué pasa y una primera escucha y a ver cómo se te da, yo seguramente intentaré solear algo para ver por dónde caminar y cómo se da. [...]...y bueno, ¿de improvisación te he dicho algo? sí, te he dicho lo de la trama, sí eso es importante, utilización del silencio, que [lo que improviso] sea arpegiado o melódico, combinar ambas, ir trabajando todo eso, eso es improvisación, que hay que trabajarlo digamos vertical u horizontal [...] y una vez que ya te sepas eso, que te sepas el solo, es meter frases, coger y meter frase [...] Ah, bueno, otra cosa, en segunda o tercera fase puedes preparar una intro y un ending, suelen ser de tu cosecha o puedes sacar una que te guste. Las intros pueden ser, la puedes hacer ahora mismo, yo no porque no controlo tanto. Hay veces que uno está tocando una intro y tú no sabes lo que yo estoy tocando, tú, ni un músico ni nadie, ni siquiera, quiero decir alguien que sepa, no se espera, entonces, incluso meter cosas con la armonía [del tema], que sería lo suyo. La intro, claro, si te curras tú solo la intro tiene que tener armonía, no voy a tocar ahí notas sueltas, puede, todo se puede hacer. O te puedes ir de la tonalidad en la intro y luego volver. Por eso te digo, en la intro es como algo..., luego, sí, te vas de la tonalidad y hay que volver, también hay que saber hacerlo. (E. Inicial)

No menciona los procedimientos técnicos, pero sí los estratégicos en los que está implicada la toma de decisiones y lo relaciona mucho con el nivel de procesamiento analítico.

[...] ah bueno, una cosa importante, yo creo, bueno, saber las escalas a la hora de improvisar, eso habría que hacerlo ahora en la primera sesión. [...] y encontrar lo que se llama la trama de la melodía o lo que yo entiendo por la trama, que son los puntos importantes, los puntos fuertes de cada compás, por donde viaja la melodía, porque luego a la hora de acompañar, a la hora de solear, si quieres que suene más lento, si quieres que suene más al tema en sí, es mejor ir pasando por ahí, también eso depende del tema, en

este tema que tiene pocas notas la trama sería [canta] y aquí sería la misma [canta], sería así, habría que ir quitando cosas para decir vale, yo con estas notas ya casi puedo oír el tema, ¿no?, eso es la trama. ...como un esquema, ir quitando contenido, para dejar lo fundamental, y con eso hoy tienes suficiente. (E. Inicial)

Dentro de las estrategias, una de las más usadas en aprendizaje musical es la segmentación del material, tanto de la partitura como del audio.

Si hay muchos cambios como en este, pues lo reduces, pues aprenderme primero la primera A, insistes en ella, luego el puente, que sería la B, o la A prima. [...] trabajarlo por secciones y luego unes, unes secciones. (E. Post-Práctica 2)

[...] Ahora estaría bien sacarse una transcripción, elegir una o varias [versiones], de algún solista en concreto o algún acompañamiento y sacar frases, suele ser sacarse un solo entero, pero también puede ser sacar frases. (E. Inicial)

También describe procedimientos que implican cambio de zoom, de lo holístico al detalle.

[en la primera fase] te vas leyendo la armonía para ver por encima si le das una pasada, para ver a qué suena. (E. Inicial)

[...] las modulaciones que veía así por encima, [...] y ver un poco así por encima la partitura la melodía, qué estilo es. [...] bueno, es un poco todo, es un todo, al fin y al cabo el tema es así, no sé, todo es importante. (E. Post-Práctica 1)

[...] y en la segunda [fase] pues ya profundizar en algo así en concreto, ir a la trama por ejemplo, utilizar lo que te he explicado de la trama en la melodía. Ya escuchando la melodía e intentar caminar por ahí, ¿no?, por donde va ella. (E. Inicial)

Una estrategia que le ayuda a memorizar es cantar las melodías, que implica utilizar otro sistema de producción distinto del de tocar y que le ayuda a interiorizar la música antes de producirla con las manos.

[...] miras un poco la letra, incluso si lo puedes llegar a cantar, pues mira, mejor se guardará en... [...] Yo reconozco mucho los temas, no me acuerdo de la armonía y ahí tengo lagunas en la melodía, e igual me sé temas [canta], voy ahí [a la guitarra] y lo voy sacando, pero me acuerdo la armonía y eso es porque lo he cantado, o porque he escuchado versiones, y la letra [canta]. (E. Inicial)

Respecto a los procedimientos que desarrolla terminaremos describiendo cómo menciona los psicomotrices.

[...] se nos pide a los guitarristas acordes y melodía, si puedes tocar, si el tema te permite tocar un poco la melodía y la armonía a la vez también estaría bien. (E. Inicial)

[...] ...para poner el acorde con la melodía, la voz lead, pues lleva un trabajo, bueno no es que lleve un trabajo es que no suena igual si yo suelto los acordes y dejo de tocar los acordes, ya no hay armonía, entonces solo hay melodía, en los recursos que tengo yo de momento. [...] y hay cosas que son imposibles, una cosa que es si yo estoy tocando justo donde tengo la mano arriba y resulta que por casualidades me he ido a otra octava [con] la melodía y estoy aquí abajo cómo voy a poner el dedo aquí y aquí, eso es imposible, entonces tienes que buscar recursos y maneras de trabajar la melodía. [...] En guitarra nos aconsejan aprenderla en dos octavas, entonces ahí cambia un poco [cambia de posición]. (E. Post-Práctica 3)

- *Conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza*

**Tabla 7.1.6.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre los conceptos de aprendizaje

Códigos	Frecuencia
Aprendizaje por conexiones	1
Aprendizaje sumativo	3
Aprendizaje como práctica combinatoria	2
Aprendizaje brota sin enseñanza	0

En la Tabla 7.1.6 presentamos la síntesis de las frecuencias de las categorías acerca de los conceptos que el aprendiz verbaliza sobre el aprendizaje, donde lo fundamenta en la conexión de secciones y elementos musicales. Es llamativo su concepto de aprendizaje como una práctica combinatoria de esos elementos o incluso microelementos. Esta idea viene relacionada con la estrategia de segmentación del material musical hasta niveles micro (el motivo, la célula,...).

Después tienes que ir desmenuzando cada frase, quizá [toca], esa es otra, y está adentro [toca], tú puedes coger ésta [toca], y meterla [toca], y así se construyen los solos y el lenguaje, así es. ¿Ves que se repiten muchas cosas [toca]?...y es solo eso [toca], aunque parezca una tontería, pero se hace así. Eso es ya para el proceso final de una transcripción. [...] Y si quieres conocer el lenguaje, sería ir desmenuzando las frases, en frases de dos o tres notas incluso, para ir conociendo a ver cómo se construye el lenguaje. (E. Inicial)

Otro concepto utilizado es el del aprendizaje como resultado de la cantidad de práctica o de horas de estudio; así, la solución a un gran número de problemas o dificultades se basa en aumentar el tiempo invertido en ellas.

[¿Cómo lo resolvería?, pues] trabajando, vale que en el momento que estoy ahora igual hay que invertir más horas, porque requiere más visualización de las cosas, más dominio, es lo que veo yo. (E. Post-Práctica 1)

- *Conceptos musicales.* Respecto a conceptos de tipo musical podemos ver ideas relacionadas con el ritmo y con el sonido, sintetizadas en la Tabla 7.1.7.

**Tabla 7.1.7.** Frecuencias de aparición de las categorías del concepto de ritmo

Códigos	Frecuencia
Ritmo con el metrónomo	5
Ritmo metido en compás	4
Ritmo tocar lento	3
Ritmo bailado	0

La importancia del ritmo en el jazz es muy elevada para la sincronización grupal, de tal forma que es habitual que algunos aprendices conciban el ritmo como algo que necesita ser regulado desde afuera, bien sea un metrónomo u otro tipo de software o grabación. En este caso el aprendiz incide en el uso del metrónomo como actividad para regularlo, utilizando los *beats* o golpes del “reloj” en distintos puntos (pulsos) del compás de tres tiempos (ternario).

Puedes jugar mucho con el metrónomo aquí, puedes llevarlo al dos [canta y palmea]; pues eso es un trabajo, también que hay que estar atento, o al uno y al tres [canta y palmea] (para empezar a practicar).[...] [En la tercera sesión] puedes tocarlo solo con el metrónomo o puedes tocarlo grabándote tú tu acompañamiento y luego tocando sobre tu acompañamiento, avanzar un poco más en eso, [...] bueno, aquí yo trabajaría, el metrónomo en el dos [palmea], que [como] es un tres, entonces solo el golpe al dos: un dos tres, un dos tres; en el uno, en el tres y en el dos: un dos tres, un dos tres, un dos tres, como en el flamenco, ese tipo de trabajo metronómico. (E. Inicial)

Con el ritmo observamos la importancia de que aquello que toca esté bien sincronizado en el tipo de compás ternario o cuaternario que tenga el tema, siendo más complicado el ternario para él.

[Éste] es un tres y la dificultad pues son las frases, a la hora de improvisar, el acompañamiento, todo un poco, es un poco distinto, estás más acostumbrado a frases más cuadradas. (E. Inicial)

También el concepto de cuándo se puede y cuándo no se puede tocar lento. Por ejemplo, no lo ve adecuado en el estilo del bebop, pero en éste tema cree que se podría hacer.

En el bebop, por ejemplo no te lo permite [canta] no; pero esto sí, es un dos tres ta un dos tres, quizá sí se pueda, no estoy seguro pero no veo muchos cambios, quizá se pueda, éste sí. (E. Inicial)

Y como estrategia para resolver dificultades, especialmente en la lectura a primera vista. Esta estrategia consiste en tocar determinadas partes a menos velocidad y está vinculada a la idea de cantidad de tiempo para conseguir un resultado, es decir, consistiría en más tiempo trabajando lento y luego ir subiendo la velocidad para conseguir mejores resultados.

Para la lectura eso, leyendo, leyendo siempre, yo intento leer todos los días un poquito. Con las dificultades que tengo, hombre no son muchas notas, no había muchísima dificultad para leer; o sea yo además me lo puse lentito, que es lo que suelo hacer, te lo pones lentito y vas leyendo..., pero melódicamente no tiene mucho, es cogérselo un poco más lento [canta y palmea], para leerla bien y ver si coges el sentido, vamos más lento y luego ya vas subiendo el tiempo. (E. Post-Práctica 1)

Por último la idea de focalizar en el sonido más que en lo psicomotriz, como si fuera el eje desde el cual sale el movimiento. Ahora bien, la idea de la capacidad de percepción del sonido la une a la de oído (o incluso oreja), pero no tanto a un proceso en el cerebro. Se conecta con la estrategia de sacar la música de oído comentada en las condiciones de aprendizaje.

[...] o sea, lo que tienen que tener [los músicos es] muy buen oído, normalmente te aprendes la melodía de oído, no te aprendes la digitación [toca], porque no tiene sentido vamos, entonces tienes que tirar del oído, y si ahora mismo me la haces tocar tendría que tirar de oído, de lo que tengo grabado en el oído, entonces no sé las posiciones [toca], tienes que tener buena oreja para saber qué intervalo hay en cada salto [toca]. (E. Post-Práctica 3)

**7.1.1.3. Procesos psicológicos.** En este apartado vamos a revisar cómo el aprendiz activa determinados procesos psicológicos que hacen posible su desarrollo en algún sentido.

- *Atención, memoria y aprendizaje.* Comenzamos revisando los procesos relacionados con la Memoria; desde la gestión básica de la atención, pasando por la recuperación (o recuerdo)

literal, la recuperación con transferencia (con elementos anteriores aplicados a un nuevo contexto o añadiendo algún elemento nuevo). También del aprendizaje repetitivo (o repaso), pasando por el proceso explícito de memorización u olvido hasta el uso del aprendizaje comprensivo. En la Tabla 7.1.8 vemos el resumen de las frecuencias de las categorías sobre atención, memoria y aprendizaje.

**Tabla 7.1.8.** Frecuencias de aparición de las categorías de atención, memoria y aprendizaje

Códigos	Frecuencia
Gestión de la atención	2
Recuperación literal	1
Recuperación con transferencia	7
Aprendizaje repetitivo	2
Aprendizaje comprensivo	10
Procedimiento memorización	8
Representación mental	2

No hace mucha alusión a la gestión de la atención, solo cuando el aprendiz menciona en qué se fija cuando está escuchando una grabación de audio, o cuándo está ante una dificultad y necesita fijarse en los elementos relevantes que venía trabajando previamente y que ha debido “rumiar” durante un tiempo.

[...] escuchar varias versiones para escuchar lo que hace, si hay piano el piano, lo que hace el bajo o lo que hace la batería, o la voz, o la melodía. (E. Inicial) [...] [Para solucionar esta dificultad que he tenido es] tocándolo, tocando el tema y prestando atención, un poco de concentración, cosas de cada uno que le persiguen. (E. Post-Práctica 2)

La recuperación literal la utiliza en los procesos de copia de los solos y patrones de las grabaciones que pretende transcribir y que hemos ejemplificado anteriormente. Pero el proceso que más desarrolla es la recuperación con transferencia, en la que la propia dinámica de la improvisación del jazz le demanda al aprendiz ir adaptándose a nuevas tareas aplicando determinados aprendizajes anclados previamente.

Sí, la melodía la tienes que tocar en dos octavas, claro que yo que sé, pues para mí hay muchas posiciones, ¿no?, controlar la melodía, pues lleva un poquito más de trabajo [...] y luego esas frases una vez que te sabes el solo, tocarlo de distintas maneras, con un acompañamiento como el *Band in a Box*, por ejemplo o con un Abersold [...] pero no solo en este tema, es en todos los que toques, ir metiendo frases, coger recortar, decir a ver esto..., y en otro tema, como hace lo mismo armónicamente, pues voy a intentar también meterla. (E. Inicial)

También se aprecia la recuperación con transferencia cuando aplica un modelo a otras tonalidades o a distintas situaciones grupales. En definitiva, adquirir aprendizajes de base que puedan aplicarse a distintos contextos.

Transportarlo a todos los tonos, eso sería la leche ya, jaja [...] estaría bien tocarlo con alguien, ¿eh?, porque tocarlo solo con un Abersold o un *Band in a Box* o tocarlo tú solo, con el metrónomo..., molaría tocarlo también con alguien, ... porque ahí practicas el acompañamiento real, cómo sería en un entorno real, con una banda o con un dúo, con lo que sea. (E. Inicial)



[...] yo no sé si al final lo tocaremos [el tema trabajado en el combo], pero me da igual porque al final estás aprendiendo uno más, y mira, ahí está, y sirve para conocer más, para abrirte un poco, y mira pues en este tema, ¡ah! pues se hacía esto y al final lo puedes transportar a otro tema. (E. Post-Práctica 1)

Menciona a menudo lo que le facilita o dificulta el proceso de memorizar. Un facilitador que ya hemos comentado es la estrategia de cantar. Aunque para él la memorización es un objetivo claro, cuando no lo consigue realiza atribuciones externas, p.e. sobre la dificultad de los cambios armónicos del tema o a la geografía del instrumento, no sobre el tipo de procesos de aprendizaje que está llevando a cabo.

[En la fase inicial] ... más o menos tenemos que estar acostumbrados a saber, a dar tres o cuatro vueltas al tema y ya recordar muchas cosas, entonces, en esa primera sesión sería lo que es aprenderse el tema, y si tiene letra, que no es hoy el caso, miras un poco la letra, incluso si lo puedes llegar a cantar, pues mira, mejor se guardará en [...] Yo reconozco mucho los temas, no me acuerdo de la armonía y ahí tengo lagunas en la melodía,... pero me acuerdo la armonía y eso es porque lo he cantado, o porque he escuchado versiones, y la letra. (E. Inicial)

[En la fase intermedia] yo creo que no me conseguí aprenderme el tema de memoria, pero ese era uno de los objetivos [...] pues no sé, pero el tema es enrevesado para aprenderse así en dos tardes... Problemas para memorizarlo, porque pasa por muchos sitios, va cambiando, y algunos sitios son comunes, ¿no?, pasa por el mismo sitio de otra manera, pero es el mismo sitio, entonces hay veces que te puede llevar a confusión. Cambios armónicos o melódicos, o el mismo dos-cinco colocado en otro sitio, que parece que, que te puede llevar a confusión. (E. Post-Práctica 2)

[En la fase final la] melodía hay que sabérsela bien, yo creo que es, sí en esta sesión, y aún así no me la sabía bien. No es como el piano, que es todo como lineal, que se repite; [la guitarra] cambia según la posición de aquí [toca], de aquí [toca], de aquí [toca], de aquí [toca] y de aquí [toca], pues requiere un poco más de trabajo el aprenderse la melodía. (E. Post-Práctica 3)

El aprendizaje comprensivo que identificamos frecuentemente está muy relacionado en sus términos al nivel de procesamiento referencial (cuando menciona el estilo al que cree que pertenece y su contexto histórico) y al nivel de procesamiento analítico (estructura del tema y búsqueda de las modulaciones), ya comentadas.

[...] Yo voy a entender la armonía,..., hombre, yo eso lo puedo hacer, si hay cosas que no entiendes, pues peor lo vas a tocar, yo creo. (E. Inicial)

[...] y bueno, analizar el tema, y entenderlo un poco mejor, un poco más. [...] [¿Qué aprendizaje es el más importante?] bueno, quizá entenderlo, mejor que aprenderse, porque bueno, aprenderse ya más o menos lo tengo. (E. Post-Práctica 2)

Finalmente, hace poca alusión al uso de representaciones mentales o imágenes sonoras internas, llamado en ocasiones, en la jerga musical, "oído interno".

[Este tema] sé cómo suena [en general]...[aunque] yo no sé cómo suena exactamente eso, o sea, armonía y melodía, [es] lo primero que tienes que hacer. (E. Inicial)

- *Motivación y emociones (procesos orécticos).* A continuación describimos el uso que hace el aprendiz de los procesos relacionados con la motivación. Por ejemplo, el tipo de evaluaciones que hace el aprendiz sobre su proceso de adquisición de conocimiento, así como el tipo de atribuciones que realiza sobre ese proceso (o a qué cree que se deben, cuáles son las

causas de los aciertos y errores). En estrecha relación con la motivación también están las emociones que el participante experimenta durante el proceso, y lo observamos en los casos en que se hace explícito de alguna manera. En una vista a las frecuencias generales de cada categoría, sintetizadas en la Tabla 7.1.9 observamos que este aprendiz no hace mucha alusión a cuestiones relacionadas con las emociones, tiene un estilo más bien parco en este dominio.

**Tabla 7.1.9.** Frecuencias de aparición de las categorías de emoción y motivación

Categorías	Códigos	Frecuencia	Total por categoría
Atribución	Atribución negativa	2	2
	Atribución positiva	0	
Evaluación	Evaluación negativa	4	7
	Evaluación positiva	3	
Emoción	Emoción negativa	0	2
	Emociones positivas	2	
Motivación	Motivación extrínseca	4	7
	Motivación intrínseca	3	

Aunque es un participante que habla de motivación intrínseca, también observamos indicadores de que activa un tipo de motivación extrínseca que se relaciona con la regulación del estudio, la dificultad, la gestión externa del profesor sobre su aprendizaje, crear-improvisar y la aceptación de las normas.

Transportarlo a todos los tonos, eso sería la leche ya, jaja sin piedad contigo mismo, jaja, hay que putearse un poco, si no... (E. Inicial)

[...] pero estoy contento porque por lo menos me voy quitando temas de encima, ya viste la lista, tengo unos cuantos y éste tiene dificultad. (E. Post-Práctica 1)

[...] No lo podemos tocar en el combo porque la lista de temas te la dan ellos y no puedes cambiar uno por otro, luego tengo que aprenderme muchos más. (E. Post-Práctica 2)

La motivación intrínseca que utiliza está más enfocada a la recuperación literal, al proceso de copia, a escuchar versiones y sacar de oído, a segmentar el proceso de aprendizaje, al procesamiento analítico y ante la creación-improvisación y la dificultad.

Ah, bueno, otra cosa, en segunda o tercera fase puedes preparar una intro y un ending, suele ser de tu cosecha o puedes sacar una que te guste. (E. Inicial)

Acabamos de describir situaciones en que el aprendiz ha realizado una evaluación negativa sobre su capacidad de lectura a primera vista y sobre su proceso de memorización del tema que termina con una frase contundente.

Bueno, yo creo que se puede hacer bastante mejor, yo creo que sí no sé ahora mismo. (E. Post-Práctica 3)

Realiza una evaluación positiva sobre la estrategia de cantar y de nuevo vinculado a la atribución de la obtención de resultado a partir de la cantidad de estudio. Él mismo termina explicitando la necesidad de focalizar también en lo positivo.

[...] bueno, está bien, ha estado más o menos bien en todo, y luego lo cantamos, la melodía, no sé, hicimos cosas. (E. Post-Práctica 2)

[...] En la tercera sesión la llevaba más currada, y la tienes como más a mano, pero sí, también hay posiciones claro, la tienes trabajada [...] se trabajaron cosas distintas de la segunda sesión. Pues por ejemplo, más a fondo, ya tienes el tema más sabido y trabajado respecto a la primera sesión, y bueno puedes jugar a buscar otras cosas, así ves cosas en positivo. (E. Post-Práctica 3)

Las emociones positivas que explica en términos de lo que le gusta aprender son breves y en el discurso van seguidas de “tendría que”, que dibuja su acercamiento emocional al aprendizaje.

Yo no he currado mucho las intros, pero me gustan. Tendría que currarlas más, trabajar en ello, crear más, quizá es algo de crear más que de leer y tal, es algo como de ‘bah!, voy a inventar algo’. (E. Inicial)

Es interesante observar a qué atribuye los aciertos y errores. En su discurso hay atribuciones negativas relacionadas con la lectura a primera vista (procesamiento simbólico, expresivo y memorización) y basándose en su condición de guitarrista, es decir, a partir de la comparación con otros instrumentos. Esto quiere decir que ubica el locus de control de manera interna, pero con un matiz “estable”, es decir, no modificable, como es la pertenencia al grupo “guitarristas”. Es una atribución que por la condición de “estable” (no va a cambiar ahora de instrumento), implica también que no es controlable por él y por tanto le limita en posibilidades de aprendizaje y prácticas. También realiza atribuciones negativas respecto a la autonomía en aprendizaje, la creación-improvisación y las dificultades, así como las imitaciones cantadas y tocadas, la escucha de versiones, la lectura a primera vista y tocar con metrónomo.

[...] además, leo mal, a veces me confundo de nota, tengo que parar [...] Es que no lo tenía del todo bien trabajado, no sé, quizás, ahora cuando veamos esto, la versión final a ver cómo quedó. [...] Es que el piano se acompaña muy sencillamente [toca], puedes planchar el acorde [toca] e improvisar; o puedes planchar el acorde y tocar la melodía [...] pero yo me tengo que trabajar la relación melodía armonía para poner el acorde con la melodía, ... (E. Post-Práctica 3)

Por último, tiende a restarle importancia a determinados problemas relativos al procesamiento simbólico, a las dificultades y a la elección de la pieza por el alumno.

- *Gestión del aprendizaje y autorregulación (regulación del proceso de aprendizaje).*

Aquí vamos a comentar en primer lugar la descripción que hace el aprendiz sobre la elección de las piezas para aprender, así como quién y cómo gestiona el aprendizaje, resumido en la Tabla 7.1.10.

**Tabla 7.1.10.** Frecuencias de aparición de las categorías de la gestión del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Elección pieza por el alumno	1
Elección pieza por el profesor	0
Autonomía en aprendizaje	4
Gestión del aprendizaje del profesor	3

Vemos que es el alumno quién elige las piezas que cree que le pueden servir para aprender y esto genera una autonomía, no obstante parece que el docente o la institución son quienes marcan los parámetros generales como el número de repertorio a aprender. Describe la argumentación de por qué ha elegido la pieza trabajada en esta investigación.

Bueno, es un tres, en tonalidad de La b, bueno parece que no tiene mucha dificultad de leer, y de los que te he enseñado quizá sea uno de los de nivel medio de dificultad, entonces, bueno, no es al azar, pero más o menos. (E. Inicial)

Aunque el profesor le da una lista de temas que pueden tocar en la clase grupal (combo) y además le pide tocar veinte temas durante el curso para la clase de guitarra. Él explicita la idea de que podría aprender bien con esos temas al igual que con muchos otros.

[nos piden] veinte temas al año [...] entonces te dan veinte que hayan escogido un tribunal, pero podrían ser muchos otros... (E. Post-Práctica 2)

Los grados de libertad de elección durante el proceso de aprendizaje y de creación de material musical los vemos en su discurso...

[...] puedes tocarlo grabándote tú tu acompañamiento y luego tocando sobre tu acompañamiento. (E. Inicial)

[...] en mi audición yo creo que no habría ningún problema de meterlo [este tema], yo creo que no, aunque como es complicado no lo haría, metería otros... un tres por cuatro sí metería. (E. Post-Práctica 2)

[...] Porque si yo le toco un tema a alguien que lo desconoce le puedes tocar la melodía como si fueras un viento, o como si fueras un piano, le puedes tocar melodía y armonía, entonces tú eliges. (E. Post-Práctica 3)

...y también en el trabajo que le demanda el docente para el verano y los objetivos que además se plantea él.

Dos solos que dijo él, otros dos solos que diga yo; dos temas con armonía y melodía, con mi forma de hacerlo, y con la forma de hacerlo de algún libro, que saque de un guitarrista. Mi forma es armonizar la melodía, no tiene por qué ser muy distinta, muchas veces es que vas por ahí. Para este verano sí me piden como una versión mía más otra [versión], es lo suyo sí. Lo suyo es hacerlo, armonizar la melodía. Yo tengo que hacer cosas también, de lectura si tengo que seguir leyendo y auditiva también, seguir. (E. Post-Práctica 3)

En segundo lugar describiremos cómo menciona sus objetivos, qué gestión hace de la planificación, el estudio, las dificultades y su posición respecto a ajustarse a sí mismo a un material y a normas externas, o por el contrario, hacerlas propias, que vemos en la Tabla 7.1.11.

**Tabla 7.1.11.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre la autorregulación del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Planificación	7
Objetivo	6
Regulación en el estudio	7
Dificultad	16
Ajuste de lo externo a lo interno	1
Ajuste de lo interno a lo externo	0

Es llamativo que alude mucho a los objetivos, al “para qué” quiere realizar una actividad. Muchos de ellos están enunciados desde una perspectiva de regulación externa o carga de trabajo del tipo “hay que”, “tengo que”..., al menos percibida por él:

[...] Hay que tocar con otros no solo con abersold o *Band in a Box*.

[...] Hay que aprenderse veinte temas al año para tener un repertorio común. (E. Post-Práctica 2)

[...] [¿Qué es lo más importante?], es que ahí estoy tocando solo, tengo que saber las dos primeras, melodía y armonía. (E. Post-Práctica 3)

Si es para tocar, con qué formación [...] Mucho más trabajo se puede hacer, bueno, en una segunda sesión, acompañamiento no te he dicho nada, pues acompañamiento, si lo haces a dúo hay varias maneras, puedes hacerlo a negras; si fuera a cuatro y fuera más antiguo habría que hacerlo, quizá le pegaría, sí, en negras un, dos, tres, y chin, chin, chin, chin, ese tipo de acompañamiento antiguo, pero eso tampoco es muy complicado. (E. Inicial)

Otro elemento a tener muy en cuenta es cuando menciona que algo implica una dificultad. Esto suele estar relacionado con su referencia a cuestiones analíticas, expresivas, la memorización, el ritmo metido en compás y en la elección de pieza por parte del alumno; también relacionado, pero inversamente, con el procesamiento simbólico, es decir, que no le supone una dificultad según la entrevista inicial, pero se contradice con sus evaluaciones negativas al respecto después de tocar. Podemos observar cómo su discurso va cambiando a través de las sesiones de práctica.

[...] bueno parece que no tiene mucha dificultad de leer [...] Más que nada leer, y no tiene mucho, más que nada que es un tres, y la dificultad pues son las frases, a la hora de improvisar, el acompañamiento, todo un poco, es un poco distinto, estás más acostumbrado a frases más cuadradas [...] Bueno hay temas más difíciles y más complejos en armonía, por ejemplo en épocas más modernas. [...]... el piano tiene un do3, no hay más que uno, yo tengo tres, entonces, [necesito] intentar controlar eso un poco, a la hora de moverte, dos posiciones en la guitarra aunque suene la misma octava, y luego en otra octava, sí, pero bueno [...]. (E. Inicial)

[hay] muchas modulaciones, es quizá un nivel un poco más de medio, pero bueno [...] al modular tanto tiene muchos cambios de acordes..., analizarlo armónicamente es complicado [...] sí, todavía queda trabajo, porque tiene dificultad y hay que trabajarla más. [...] pues no sé, pero el tema es enrevesado para aprenderse así en dos tardes. Problemas para memorizarlo, porque pasa por muchos sitios, va cambiando, y algunos sitios son comunes [...] [¿Cómo estás de satisfecho?], más o menos, sí, es que claro, el tema es más enrevesado de lo que normalmente, yo qué sé, te puedes encontrar, pero los hay así. (E. Post-Práctica 1)

No hay demasiados enunciados en los que mencione explícitamente la regulación del estudio, es decir, que aludan a la duración de la tarea y a la motivación o cómo persiste en ella. En los pocos que hay menciona aumentar la cantidad de tiempo como regulación del aprendizaje y esto le lleva al agotamiento.

[...] bueno, yo llegué el otro día a casa y me puse media hora porque como estamos grabando y es la segunda sesión tampoco quise meterme mucho [...] [¿Cómo lo resolvería?], trabajando, vale que en el momento que estoy ahora igual hay que invertir más horas, porque requiere más visualización de las cosas, más dominio, es lo que veo yo [...] y no sé, le dimos mucho tiempo ahí también, estuvimos mucho rato, yo creo, yo no me di cuenta, pero vamos al final acabé cansado. (E. Post-Práctica 1)

En el discurso aparecen ejemplos en los que el aprendiz utiliza los materiales musicales para adaptarlos a sí mismo y no al revés.

Enseguida ya te vas metiendo y ya lo tienes asimilado, escuché las cinco versiones que he conseguido, y ya pues se asimilaba mejor. (E. Post-Práctica 1)

### 7.1.2. La práctica musical: descriptores y características

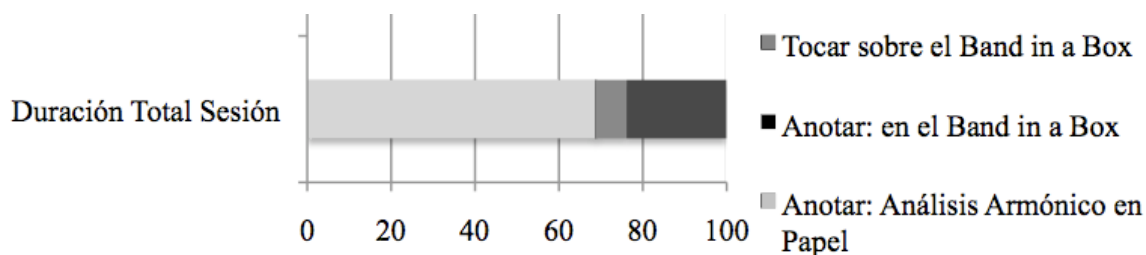
En cada aprendiz describiremos los elementos que han caracterizado su práctica instrumental de manera idiosincrática y por tanto no tiene mayor intención que ofrecer una visión global de esa práctica a partir de esquemas comprensivos explicativos de la misma.

**7.1.2.1. Representaciones externas.** Comenzamos presentando una comparación del tiempo empleado en el manejo de sistemas externos de representación en la primera sesión de práctica. A la vez, establecemos la diferencia entre el tiempo destinado a anotar en el papel o chart, y el tiempo dedicado a hacerlo en un software (ver Figura 7.1.1.). Resulta mínimo el tiempo empleado en tocar sobre el *Band in a Box*. Expresado en porcentajes en la Tabla 7.1.12.

**Tabla 7.1.12.** Porcentaje de tiempo de la sesión de práctica que el aprendiz utiliza los SER

Utilización de los SER	Porcentaje de tiempo en la sesión completa (en minutos)
Tocar sobre el <i>Band in a Box</i>	0,01
Anotar: en el <i>Band in a Box</i>	7,46
Anotar: en el chart (papel)	23,88

**Figura 7.1.1** Esquema de la distribución temporal del uso de RE durante la sesión de práctica



De este participante vamos a poner de relevancia el uso que hace de estos materiales notacionales ya que es un aspecto muy destacado de su práctica.

El ejemplo más claro es cómo se desarrolla la actividad típica de aprendizaje: anotar. Hemos encontrado que está relacionado, por una parte, con el procesamiento analítico que realiza de la música y, por otra, con el aprendizaje colectivo o los procesos grupales que necesita suplir en el aprendizaje (ver Gráfico 7.1.2.).

En primer lugar, el participante anota escribiendo sobre el papel el *chart* en el que realiza un análisis armónico (ver Foto 7.1.1.), que él mismo explica cuando le preguntamos “qué es lo que está subrayando en la partitura”.

¿Subrayando? No, será una flecha. No, será un dos-cinco, se suele poner así, un dos-cinco con una flecha. (Entrevista Post-Práctica 1).

El fragmento de vídeo además ilustra cómo canta (*singing*) en ocasiones mientras realiza el análisis, de tal forma que puede evocar mejor la melodía e imaginarse el contexto armónico, mientras lo formaliza.

Foto 7.1.1. Ejemplo de sección del chart Liz-Anne con anotaciones armónicas del aprendiz

Med. Jazz Waltz  $\frac{3}{4}$  \* ( $\text{♩} = 184$ ) **LIZ-ANNE** Cal Tjader

(F7(b9) (b13) A) B<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico E<sup>b</sup>9(#+11) Alterada B<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico E<sup>b</sup>9 mixol E<sup>b</sup>Mi<sup>9</sup> dórico

A<sup>b</sup>7 mixol D<sup>b</sup>MA<sup>9</sup> lido G<sup>b</sup>MA<sup>9</sup> lido G<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico C<sup>7</sup> mixol F<sup>b</sup>MA<sup>9</sup> lido B<sup>b</sup>MA<sup>7</sup> lido

E<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico A<sup>7</sup> mixol D<sup>b</sup>MA<sup>7</sup> lido G<sup>b</sup>MA<sup>7</sup> B<sup>b</sup>B<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico E<sup>b</sup>7(b9) mixol b9 b13

A<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico D<sup>b</sup>7(b9) mix b9 b13 G<sup>b</sup>MA<sup>9</sup> lido C<sup>b</sup>MA<sup>7</sup> lido F<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup>(b5) locrío B<sup>b</sup>7(b9) mixo b9 b13

E<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico A<sup>b</sup>7 mixol F<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico B<sup>b</sup>7 mixo b13 D<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico G<sup>b</sup>7 mixol

C<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup>(b5) locrío F<sup>b</sup>7(b9) mixo b9 b13 C<sup>b</sup>B<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico E<sup>b</sup>9(#+11) Alterada B<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico E<sup>b</sup>9 mixol

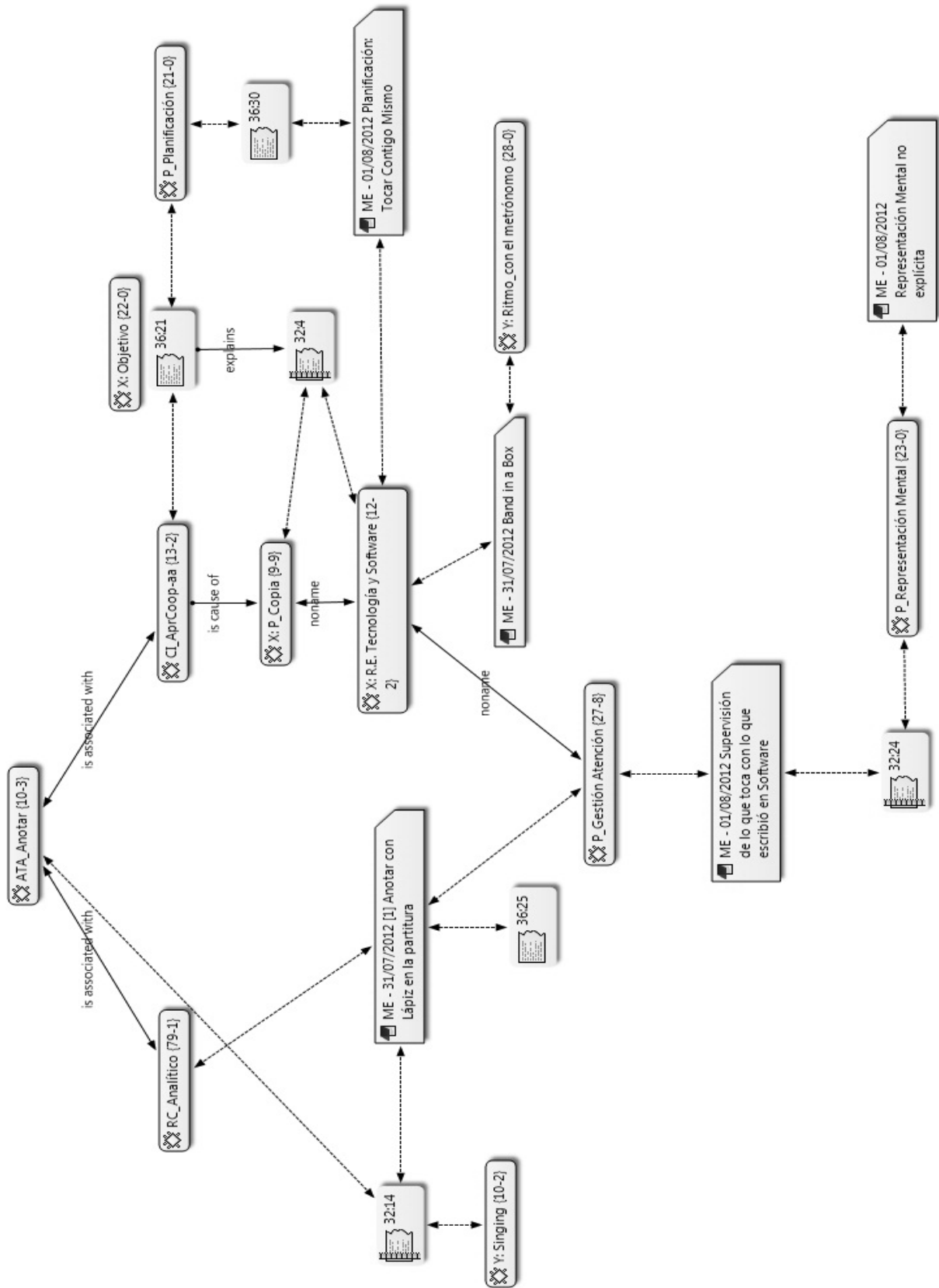
E<sup>b</sup>Mi<sup>9</sup> dórico A<sup>b</sup>7 mixol D<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> dórico B<sup>b</sup>7(b9) mixo b9 b13 F<sup>#</sup>Mi<sup>7</sup> dórico B<sup>13</sup> mixol (opt.) D<sup>b</sup>MA<sup>7</sup> lido V<sub>7</sub>/V<sub>1</sub> (b9 b13) (F<sup>b</sup>7(b9) mixo b9 b13

(rit. last x) (fine)

optional  
 ⊕ (Solo)  
 B<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> E<sup>b</sup>7 B<sup>b</sup>Mi<sup>7</sup> E<sup>b</sup>7  
 (Vamp, solo & fade)

\* Also played Latin 3 ( $\text{♩} = 146$ )

Gráfico 7.1.2. Diferentes usos y funciones de la actividad típica de aprendizaje de anotar

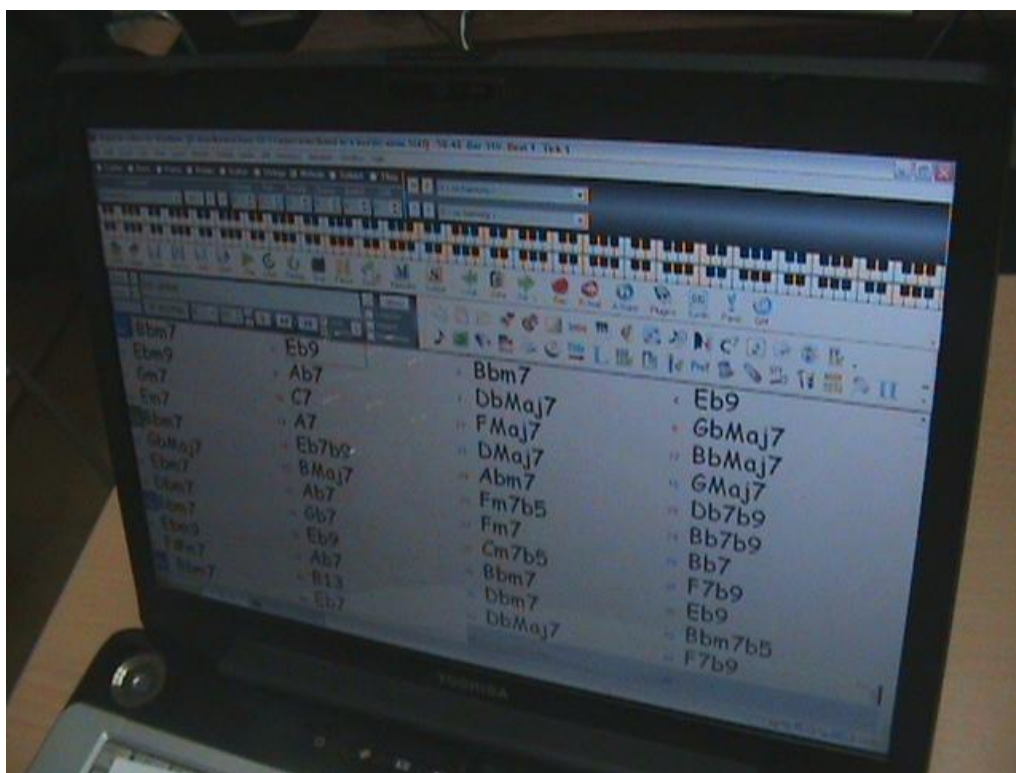




En segundo lugar, el participante anota realizando un proceso de copia de los acordes del chart y escribiéndolos en el *Band in a Box* (ver Foto 7.1.2.). El *Band in a Box* es un *software* que le permite introducir los acordes en cifrado americano y el programa lo hace sonar como un acompañamiento rítmico de acordes. Trabaja un nivel de procesamiento analítico. De esta manera puede suplir, en parte, la falta de aprendizaje colectivo que requiere el jazz. Es uno de los objetivos que él se establece.

[me sirve para] oír la armonía y solo oírla y cantar la melodía, por ejemplo..., y a ver cómo queda. Es para ahorrarte un poco de trabajo a ti, pero también es necesario porque como no puedo tocar con nadie, pues es mejor con el *Band in a Box* o un *abersold*, y probar la melodía porque tampoco la tenía muy afianzada. (Entrevista Post-Práctica 1, Texto 36:30)

**Foto 7.1.2.** Imagen del software *Band in a Box* con las armonías introducidas por el participante



Más adelante establece sus objetivos en la planificación de la segunda sesión, donde quiere grabar los otros instrumentos en el software para que suene más real y tocar encima. Además, el programa le permite tocar a la vez con sonido de claqueta de metrónomo. Lo describe como un “tocar contigo mismo”.

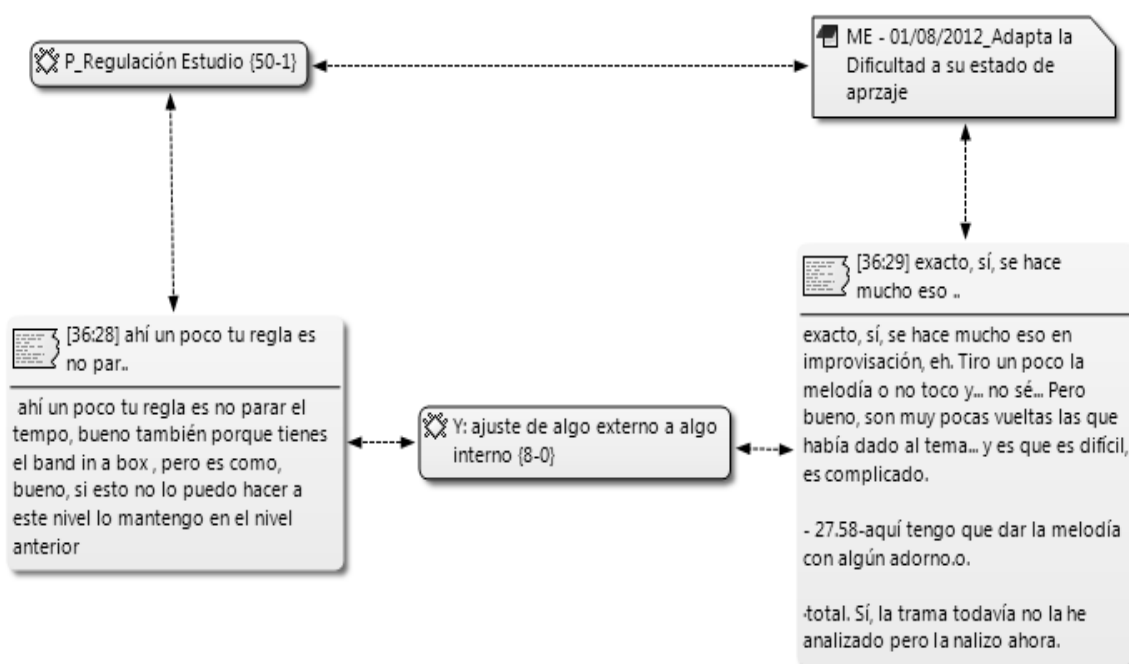
Yo hago otro proceso que no... incluso a estas alturas del segundo nivel del estudio no utilizo el *Band in a Box*, utilizo *el Band in a Box* o un *abersold*, pero ya me grabo yo [...] Cojo me grabo una línea de bajo con... una tarjeta de sonido, enchufo la guitarra, me grabo la línea de bajo, te grabas un acompañamiento tú, la línea de bajo la grabas a esa altura de la guitarra, en esa tesitura, pero luego la bajo para que luego suene más grave [...] y grabo un acompañamiento de acordes, dejo lo que es la forma, la estructura del tema, para grabarme yo después la melodía, me grabo un par de coros de acompañamiento

y de bajo, para dejarme espacio para solear y dejo otro para terminar la melodía, es lo que se suele hacer con los temas: melodía, solos y melodía. Intento hacer eso. Es tocar contigo mismo. (Entrevista Post-Práctica 1)

El proceso descrito requiere bastante planificación previa a la interpretación de los solos de improvisación en esta fase de aprendizaje. Es una planificación que tenderá a automatizarse con la práctica; no obstante, el procesamiento analítico queda muy patente en el análisis armónico y en el de estructura del tema.

Tanto el proceso de análisis armónico sobre el chart como el de copia en el *Band in a Box* confluyen en un proceso de gestión de la atención en el que el participante supervisa que la armonía que suena en el programa es la que él ya tiene interiorizada que tiene que sonar. Esto se pone de manifiesto especialmente si él percibe, mientras toca un pasaje o una improvisación, que el acompañamiento no se ajusta a lo esperado o no le suena bien. En ese momento detiene la interpretación y compara lo escrito en el chart con lo escrito en el programa.

**7.1.2.2. Procesos de ajuste del material.** La adaptación del material a la situación psicológica del aprendiz, y no del aprendiz a la material como elemento externo, sucede en diversas situaciones a lo largo de la práctica en éste participante, pero también en el otro perteneciente a la misma cultura musical de jazz. En el ejemplo que describimos a continuación el aprendiz realiza un proceso de regulación del estudio en el que se marca el objetivo de tocar siguiendo el pulso y el tempo musical. No toda la pieza puede ser tocada a esa velocidad, especialmente con determinadas técnicas de improvisación que quiere usar a lo largo del estándar. De esta manera si en una frase o pasaje determinado percibe que no puede tocar todo lo que le gustaría, reduce los elementos sobre la marcha de tal forma que la música siga sin resentirse el tempo al que tocaba. Sobre un estándar, después de tocar la melodía se procede a realizar varias vueltas de improvisaciones antes de retomar la melodía de nuevo para terminar el tema. Así, en cada vuelta, el aprendiz entra en una dinámica de juego, reto o prueba en la que introduce frases y modelos improvisados (ver Gráfico 7.1.3.). Generalmente, las primeras vueltas son más tranquilas y según el aprendiz va desarrollando el material musical y se va metiendo más emocionalmente en el discurso aumenta el despliegue de frase y la intensidad de las dinámicas y el fraseo.

**Gráfico 7.1.3.** Adaptación del material a sus capacidades

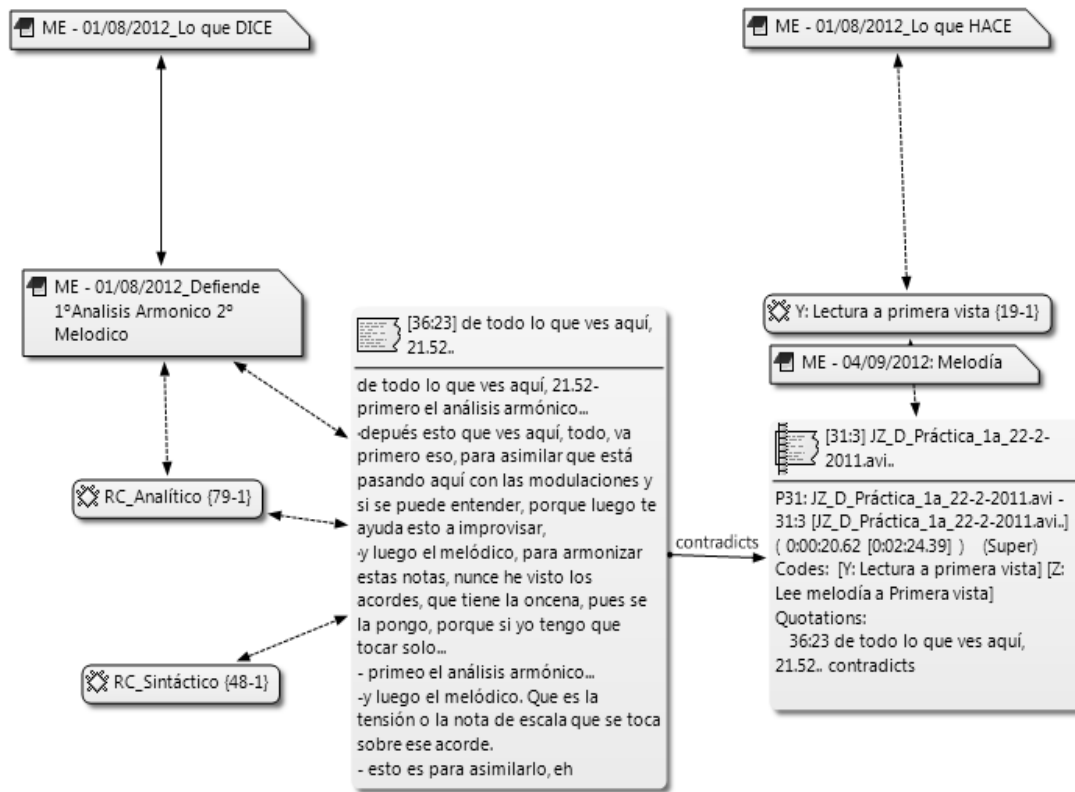
El mínimo en el que el aprendiz se mueve es jugar con el silencio y las notas de la trama (o esquema de la melodía, las notas fundamentales en las que se apoya). Otro paso sería aludir a la melodía. Una dificultad añadida sería introducir *fills* o rellenos en las notas largas de la melodía o en los enlaces de frases y motivos. Y a partir de esos elementos básicos el despliegue viene por adornos (floreos, notas de paso, apoyaturas) y por elementos de la sintaxis musical, como escalas, arpeggios y modelos, que combinados van conformando el lenguaje improvisatorio. Este proceso es descrito en el Gráfico 7.1.3 a partir de los textos 36:28 y 36:29.

**7.1.2.3. Incongruencia entre el discurso sobre la práctica y la práctica.** Un hecho común que nos ha sorprendido en los aprendices seleccionados por su estilo de aprendizaje tradicional es que apreciamos actitudes contradictorias. Es decir, por una parte el aprendiz tiene la intención de llevar a cabo una acción pero ésta no se corresponde con la acción llevada a la práctica. Explicamos el ejemplo. En la entrevista inicial el participante aboga por iniciar el estudio con un análisis armónico y melódico previo a tocar.

[...] primero el análisis armónico..., después esto que ves aquí, todo, va primero eso, para asimilar qué está pasando aquí con las modulaciones y si se puede entender, porque luego te ayuda esto a improvisar; y luego el melódico, para armonizar estas notas, nunca he visto los acordes, ... que tiene la oncena, pues se la pongo, porque si yo tengo que tocar solo [...] primero el análisis armónico...y luego el melódico. Que es la tensión o la nota de escala que se toca sobre ese acorde. Esto es para asimilarlo. (E. Inicial)

Pero esto no sucede así; en la primera sesión de práctica el aprendiz comienza tocando la melodía como nota por nota sin análisis previo y con el tempo *ad libitum*.

**Gráfico 7.1.4.** Incongruencia entre el discurso sobre la práctica y la práctica



En el Gráfico 7.1.4 vemos desplegado el comentario de la entrevista inicial en el que nos explica los pasos a seguir para comenzar a practicar, insistiendo varias veces en que sería bueno hacer un análisis armónico en primer lugar y melódico en segundo lugar del estándar a aprender para “asimilarlo” (texto 36:23). Sin embargo, podemos ver cómo esto no se corresponde con lo realizado en el vídeo, donde comienza la práctica tocando a primera vista sin análisis previo (Vídeo 31:3).

**7.1.2.4. Procesos oréctico y regulación.** Apenas muestra emociones durante la práctica, pero realiza evaluaciones negativas de la misma y atribuciones negativas, como vemos en la Tabla 7.1.13.

**Tabla 7.1.13.** Frecuencia y tipo de atribuciones durante la práctica

Códigos	Frecuencia
Atribución negativa	5
Atribución positiva	0
Evaluación negativa	6
Evaluación positiva	0

No hace alusión al proceso de motivación en el análisis de su práctica.

A modo de resumen de los puntos fundamentales de este aprendiz, presentamos la Tabla 7.1.14 destacando las cuestiones más idiosincráticas y aquellos que establecerán nexos y diferencias con los otros participantes.

**Tabla 7.1.14.** Resumen de los aspectos más relevantes del aprendiz Jazz-Directo (JZ-D)

CONDICIONES	Mediadores materiales y uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha versiones</li> <li>- Lee el estándar</li> <li>- Saca de oído</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcripción</li> <li>- Gran despliegue de <i>software</i></li> <li>- No lectoescritura epistémica</li> </ul>
	Prácticas con los materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento analítico y sintáctico elevados</li> <li>- Procesamiento aimbólico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento referencial</li> <li>- Procesamiento expresivo alto</li> <li>- No procesamiento holístico</li> </ul>
	Aprendizaje colectivo (pares)	Alto, interdependencia	
RESULTADOS	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear e improvisar</li> <li>- Segmentación del material</li> <li>- Holísticos</li> <li>- Alguno de detalle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No técnicos</li> <li>- Algunos estratégicos</li> <li>- Cantar un poco en discurso. En la práctica murmullo.</li> <li>- Psicomotrices un poco</li> </ul>
	Conceptos sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por conexiones un poco</li> <li>- Sumativo</li> <li>- Práctica combinatoria</li> <li>- Resultados son un fin</li> </ul>	
	Conceptos musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo con metrónomo</li> <li>- Ritmo metido en compás</li> <li>- Tempo y pulso prioritarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar lento</li> <li>- Sonido más importante que psicomotriz</li> </ul>
PROCESOS	Memoria y recuperación de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca gestión de atención</li> <li>- Transferencia bastante</li> <li>- Poca recuperación literal</li> <li>- Mucha comprensión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca repetición</li> <li>- Poca representación mental</li> <li>- Bastante memorización, pero se independiza tarde del <i>chart</i></li> </ul>
	Motivación y emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apenas atribución</li> <li>- Evaluación bastante más negativa</li> <li>- Motivación extrínseca</li> <li>- Baja motivación intrínseca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguna emoción positiva</li> <li>- Poca gestión</li> </ul>
	Gestión del aprendizaje y autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección pieza alumno</li> <li>- Autonomía en aprendizaje</li> <li>- Alguna gestión del profesor</li> <li>- Planificación bastante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos bastantes</li> <li>- Regulación del estudio alta</li> <li>- Detección dificultades muy alta</li> <li>- Adapta material a sí mismo</li> </ul>
CÓDIGOS REPRESENTACIONALES	Discurso verbal y discurso musical	Disociados (Utiliza la guitarra para ejemplificar el discurso verbal)	
	Elementos corporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición piernas cruzadas abiertas, introspectiva con el instrumento.</li> <li>- No gestión explícita</li> </ul>	
	Coherencia discurso-práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay contradicciones</li> <li>- El discurso por delante de la práctica</li> </ul>	

## 7.2. Subestudio 2: participante JZ-C

El estudiante que a continuación describimos en profundidad tiene 26 años y era alumno de guitarra de jazz en la Escuela de Música Creativa de Madrid, además de estudiante de las materias de combo, armonía, etc., del grado profesional, en el momento en que se realizó el estudio. Tenía la carrera universitaria de musicología y realizaba el grado superior de composición. En su familia no había ni profesionales ni amateurs de la música, solo su hermano era muy aficionado a escuchar flamenco. Había montado un trío de jazz y tocaba rock y reggae en distintos grupos.

La pieza que preparó fue el estándar de jazz *Lazy Bird*, de John Coltraine, extraído del *Real Book*. John Coltraine fue músico y compositor de jazz que desarrolló su carrera especialmente entre las décadas de 1950 y 1970. *Lazy Bird* es un tema compuesto por un músico de jazz; no es un estándar de la tradición de musicales que luego los jazzistas utilizaban para improvisar, sino compuesto desde la mentalidad del intérprete en jazz. Es un tema que supone un desafío armónico para su época, con rupturas de la tradición del momento.

**7.2.1. Discurso sobre la práctica musical.** A continuación describiremos el tipo de prácticas que el participante describe en su discurso mediante una introducción de la frecuencia con que enuncia una determinada categoría y unos ejemplos textuales sobre las mismas. La presentación de las frecuencias nos sirve como orientación de la importancia que esa categoría puede tener en su discurso, mientras que los ejemplos textuales ilustran el contexto en el que son enunciados con su vocabulario genuino.

Este aprendizaje se caracteriza por un discurso muy abundante. Es el segundo discurso más extenso en cantidad de palabras: 5089 entre las cuatro entrevistas. Utiliza la guitarra para ejemplificar el discurso verbal en numerosas ocasiones: en todas las entrevistas se le invita a que la tenga en las manos por si quiere utilizarla. Además, en cinco ocasiones ejemplifica con el gesto de tocar sin el instrumento. También utiliza la guitarra en situaciones que no tienen relación con el discurso verbal, a modo de desconexión (*switching out*) o descarga emocional (*emotional discharge*). No utiliza ni la guitarra ni el pie como apoyo o sustitución del discurso verbal. Vemos las frecuencias de aparición de las categorías en la Tabla 7.2.1.

**Tabla 7.2.1.** Frecuencias de aparición de las categorías de los diferentes códigos representacionales

Códigos	Frecuencias
Toca la guitarra sin propósito de ejemplificar	3
Toca la guitarra para ejemplificar	36
Gesto tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)	5
Toca la guitarra sustituyendo el discurso verbal	0
Golpea con el pie como apoyo al discurso verbal	0

Este tipo de categorías no son el objeto central de este análisis pero, por su tipicidad en el discurso del aprendiz, consideramos relevante incluirlas en esta descripción, aunque sean desarrolladas en posteriores estudios.

### 7.2.1.1. Condiciones

- *Mediadores materiales y uso.* Comenzamos describiendo las herramientas materiales que utiliza el aprendiz, es decir, las fuentes de las que extrae el conocimiento musical, que resumimos en la Tabla 7.2.2. Este aprendiz destaca por el uso que hace de los mediadores materiales, tanto de audio como de lectoescritura, pero empezaremos describiendo cuáles son esos materiales y con qué frecuencia los nombra. El aprendiz utiliza herramientas de audio para poder escuchar distintas versiones del tema que quiere aprender, ya sea Spotify o YouTube. Utiliza la herramienta en papel, el estándar escrito o *chart*, que es el esquema armónico y la melodía básica del tema. También utiliza software con secuenciación de audio y, en concreto, el *Band in a Box* o grabaciones de *Abersold*, que consisten en introducir determinado tipo de bases musicales, por ejemplo un bajo y la armonía (o ya grabadas), sobre las que el aprendiz puede tocar la melodía o improvisaciones de manera simultánea. Además, ajustándose a un ritmo establecido, porque si no lo hace no encaja con la grabación.

**Tabla 7.2.2.** Frecuencias de aparición de las categorías de las fuentes de las que el aprendiz extrae el conocimiento musical

Códigos	Frecuencias
Escuchar versiones	8
Sacar de oído	3
Lectura a primera vista	5
Lectoescritura epistémica	2
Tecnología y software	1
Transcripción	5

En principio, los materiales que usa son software de secuenciador de audio, *chart*, partitura para transcripciones/composiciones y metrónomo. Lo que realmente le caracteriza son matices importantes en el uso que hace de ellos. No menciona un secuenciador concreto, sino que lo hace de manera genérica (“secuenciador”), como que el programa concreto no es lo importante sino la función.

Cuando escuchas versiones melódicas, hacer los solos sobre el metrónomo, o sea, cuando tienes una banda ahí, es difícil porque claro, tú estás leyendo, bueno depende de la versión, pero justo ésta que yo trabajé tiene muchos pasos cromáticos de llegada a las notas, las entradas de esos cromatismos no es uno, es un poquito desplazado a lo mejor, entonces eso lo tocas o con la versión o con un secuenciador bien. (E. Post-Práctica 2)

- *Prácticas con esos materiales.* Aunque el tipo de prácticas que utiliza el aprendiz con las opciones de audio (Youtube, Spotify) son la escucha de diversas versiones del tema que va a aprender, menciona varias veces el objetivo de conformar de esta manera una versión propia, por medio del procesamiento analítico.

He escuchado el tema, sí, pero no me he puesto ahora a oír versiones sistemáticamente. Pues [lo que haría es] escucharme varias a ver cómo se tocan y sacar yo un poco el resultado para hacer la melodía, la interpretación mía de la melodía, eso no lo he hecho todavía. He escuchado cómo es el tema, sé cómo es el tema de Coltraine, lo he oído pero no lo he escuchado para el trabajo del tema. [...] lo que sí haría la semana que viene sería haber hecho un estudio de la melodía, pues comparativamente con distintas versiones, de cantantes, de distintos instrumentistas, un poco para hacer una interpretación propia. (E. inicial)

[Para lo anterior, he escuchado versiones] de guitarristas, de saxofonistas, pianistas, es lo que he oído; vamos he oído cuatro versiones, tampoco más, de Coltraine, de Mc Coy Turner, de Peter Bernstein, y la otra era de Joaquín Chacón, para duo. [...] la coda tiene ahí un patrón rítmico al principio como la A, pero es más complicada de armonía que el resto del tema, además en esto he escuchado las diferentes maneras de tocarlo. [...] no he podido analizarlas al detalle tampoco, de hecho ésta me suena un poco, no sé si estará bien, me gustaría revisar alguna más, con un trabajo de escuchar un poco más las versiones y sacar a ver cuál es la predominante un poco la armonía que se toca, o mirando otro papel, porque a ver, aquí siento que las notas, la melodía con la armonía está bien, pero bueno hay algunas secuencias un poco, bueno está bien tampoco es como dos-cinco igual, pero lo único es que no son menores.[...] y luego es una cosa que he comprobado con las versiones, o sea que no tocan con tresillos eso, o sea ya en este tempo [es más como un adorno], algo así [canta], más recto [canta], claro. (E. Post-Práctica 1)

En segundo lugar, en su discurso acabamos de ver que aparece la acción de sacar de oído de esas versiones, las cuales compara tanto entre versiones de audio como con lo escrito en el chart y de ahí decide cómo va construyendo su versión. El hecho de compararlas como acción deliberada va más allá de la mera escucha y reproducción.

Claro, yo te digo por ejemplo la entrada [toca], esa frase para llegar al sí del principio [canta], pues ya no es lo que hay escrito, tienes que ver dónde entras un poquito antes, luego está lleno cada compás de variaciones, está por ejemplo, no es [toca], sino [toca]; con este ritmo entonces ya ves dónde lo metes. Por ejemplo, hay algunos fills que había sacado también, éste por ejemplo [canta y toca] ya que descuadra esta melodía, o sea esta frase, tienes que hacer no igual que ésta, sino retrasar aquí y todo esto dejar un silencio. [...] lo que te comentaba, que había variaciones sobre los tresillos, por ejemplo en esta parte, pues esto al no articularse así ya te tienes que acordarte de cómo era en el ritmo de esa versión ¿sabes?, no de cómo lo que tienes aquí en el papel, entonces eso es lo que tú tienes que cuadrar con el metrónomo, que tú lo oyes y lo tocas y va de puta madre, pero luego con el metrónomo.... (E. Post-Práctica 2)

Una de las actividades que nombra asiduamente es la transcripción, cuyo uso más que reproductivo también es comparativo entre versiones.

[...] entonces todo eso [señala a la cabeza] o lo transcribes, o con el arreglo que tú hayas sacado de la melodía, por [señala a la cabeza] en este momento intentar tocarlo con el metrónomo. [...] Es un curro interesante, entonces tienes que haber hecho muchas y haberlas escrito a lo mejor y darte cuenta. [...] Sí, hay veces que las escribo para contrastar cómo está escrita esta melodía e incluso hay veces que he hecho dos transcripciones melódicas de un mismo tema, dos melodías que me han gustado y que veo que son distintas sobre un mismo tema, pues las transcribo para hacer un poquito de análisis en el papel. [...] pero es como escribir un solo, al final sí, tú puedes sacar qué solo y aprendértelos de memoria, pero al escribirlo ves mucho más claro donde entran las frases, una frase que has oído mucho pues este tío la mete en una parte del compás, éste en otra. (E. Post-Práctica2)

Respecto a la lectura a primera vista (tocando en la guitarra) la menciona relacionada con el tipo de procesamiento simbólico y el procesamiento analítico del chart.



[...] y si no lo conozco pues entonces igual también la leo, por lo menos para saber cómo suena. [...] y hago una vuelta de la armonía también, sin ritmo ni nada, un poquito ir tocándolo así [...] ir estudiando un poquito los acordes que tiene, los paso. Sí, una primera vuelta de melodía y otra de acordes. (E. Inicial)

[...] sí, me di cuenta en las pasadas de armonía, sí claro voy haciendo [un análisis funcional] de los acordes, o sea vas leyendo la, re y se va a do, y ahí ya te das cuenta que eso es un primero [grado de la escala], luego sigue la secuencia en mi bemol, luego hace otro dos-cinco a sol [...] en seguida al tocarlo ves un poquito las conexiones, ¿no?, así dos-cinco sin resolver y estos cromáticos que te comento, lo más importante. (E. Post-Práctica 1)

Ahora bien, la comprensión armónica del material en esas primeras lecturas del tema le permiten no anotar ningún tipo de función de los acordes en el papel.

[...] se ve bien a partir de aquí, esto es mi bemol tres compases, y estos otros dos es sol, este es el dos-cinco que no lleva a ningún lado y luego va otra vez arriba, éste el de primera casilla, el re bemol que te lleva al la, entonces esta es como la parte..., luego tienes esta zona de dos compases que son dos-cinco, que bueno, que está en sol en el tono pero luego en seguida ya no, o sea, lo podría apuntar pero en este caso ya no creo que sea necesario [...] En este tema no me hace falta anotármelo, no porque es una notita y se ve bien, ¿no? (E. Post-Práctica 1)

Esto nos indica que cuando ha comprendido un material, al que hace alusión señalándose la cabeza, es decir, está interiorizado, no anota en el papel. Sin embargo utiliza mucho la transcripción comparativa de versiones que implican una idea de uso de la notación o escritura epistémica, es decir, no solo como mera herramienta de apoyo a la memoria sino además como proceso que le lleva a una comprensión y por tanto le facilita un tipo de memoria de larga duración. Esta idea la veremos reforzada en la entrevista de reflexión sobre la práctica (ERP), con su explicación acerca de utilizar la composición (con escritura de tipo chart) como propia necesidad o gusto, más allá de la petición externa de tareas de clase.

Pasamos a describir cómo usa los *charts*, según los niveles de procesamiento de la partitura, que están resumidos en la Tabla 7.2.3.

**Tabla 7.2.3.** Frecuencias de aparición de las categorías de los tipos de procesamiento que menciona el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Procesamiento simbólico	2
Procesamiento sintáctico	22
Procesamiento analítico	23
Procesamiento referencial	0
Procesamiento expresivo	13
Procesamiento holístico	0

La frecuencia con que usa el procesamiento analítico es la más alta. De nuevo es un nivel en el que se menciona mucho la palabra “dificultad”. Lo utiliza tanto en el tratamiento del chart como para la improvisación.

Es de dificultad media-(alta) porque tienen ahí esos cambios, que a lo mejor con el dos cinco no resuelven [...] con el profesor ahora mismo tenía otro, pero de menos dificultad que éste, éste tiene una dificultad un poquito mayor, hay un par de ruedas de acordes que voy a tener que estudiar, jaja [...] o qué tipo de tensiones puede llevar en la armonía para colorear los acordes, posibles voicings.... (E. Inicial)

[...] trabajar los enlaces que hay de dos cinco cromáticos, en la parte A, sí, eso yo creo que es lo más complicado, a lo mejor de hacer [...] [Yo tengo identificado una forma del tema] AABA, la A es hasta doble barra, con la repetición, la segunda casilla que bueno es lo mismo solo que no hace el dos-cinco ahí, y aquí a B, con los tresillos, y otra vez acaba como la A para ir a la A otra vez, luego una coda al final [...] sí la coda tiene ahí un patrón rítmico al principio como la A, pero es más complicada de armonía que el resto del tema, así del tipo de tensiones de los acordes, además en esto he escuchado las diferentes maneras de tocarlo [...] entonces intentar transmitir eso también al solo, [son tensiones de la armonía] novenas al principio, oncená, sobre todo en los menores, en los dominantes no tanto, bueno, alguna tercera por ahí. (E. Post-Práctica 1)

Sin embargo, apenas utiliza el procesamiento simbólico, solo en alguna ocasión en la entrevista inicial, aunque veremos a continuación que detrás de estas frases hay otro procesamiento implicado.

[...] y si no la conozco pues entonces igual también la leo, por lo menos para saber cómo suena [...] y hago una vuelta de la armonía también, sin ritmo ni nada, un poquito ir tocándolo así. (E. Inicial)

Este aprendiz destaca especialmente por un uso frecuente del procesamiento sintáctico, tanto para la reproducción del chart como para la improvisación. Es el manejo prioritario que hace del material musical. Esto nos dice que maneja mucha información condensada en esos elementos sintáctico-musicales, que le permiten descargar la memoria de trabajo.

[...] hoy es una toma de contacto, un poco leer por encima los acordes, un poquito las conexiones, las escalas, los arpeggios [...] las ruedas con los voicings que haya estado mirando [...] la melodía. (E. Inicial)

[...] más luego el trabajo también melódico, que es lo que me ha llevado a estudiar un poquito progresiones porque hay muchas posibilidades de unión de las notas largas. [...] Sí, aquí la melodía pues va a blanca con puntillo, negra, blancas, redondas y yo buscaría alguna conexión y algún fill de relleno evidentemente, al final de la A hay dos compases con una nota. [...] En los dos primeros compases hace [toca], por ejemplo, pues podríamos hacer [toca], por ejemplo, una conexión diatónica [toca], por ejemplo una cromática ahí, notas de paso o floreos, sí claro. [...] una primera toma de contacto con la improvisación sobre el metrónomo y ver el análisis un poquito. Trabajé un poquito a partir de escalas al principio. Sí las dicté un poco, no de todas las armonías sino de los dominantes o de las menores, en la primera parte. [...] En este caso a mí me resulta más complicado, por ejemplo esto, a través de escalas que a través de arpeggios, o arpeggios o lo que hice luego el la menor, el do, fa, así o incluso tocando aquí sustitutos, do mayor, mi bemol. Sí, el relativo mayor, exacto, mi menor para el la, el arpeggio, en cuanto a escalas solo hice la del dominante y la del menor, o sea una vuelta con las de dominantes y otra con las de menores [...] pues la conexión de las escalas, por ejemplo, porque el principio el primer compás es una, el segundo compás es otra, entonces para el fraseo sobre eso, ¿no?, en un tempo más o menos rápido, el enganchar ahí las frases bien. (E. Post-Práctica 1)

Con esta pieza yo he automatizado llegadas cromáticas, que ya empleo hace tiempo, o bordear la nota desde adelante, desde abajo y desde arriba [...] y anticipación, retardo y todo esto, variaciones melódicas sobre todo en eso, en bordear la nota *tguitarraidv* [...] No, la primera es la que te paras, o sea por ejemplo yo la primera leo [toca], voy haciendo las primeras vueltas [toca], voy haciendo un poquito de ritmo, a lo mejor lo que puse del metrónomo en la primera también, y en la segunda es cuando ya intentó con el metrónomo tocar un poquito con las cosas que me he mirado, los voicings con las

disposiciones que he podido estudiarme es lo que intento tocar con el tiempo, en el tiempo, y si hago un par de vueltas, ahí noto siempre que repito o algo alguna cosa, o que repito un mismo movimiento de una cuerda a otra, o que repito ritmo, o en el solo que la frase es igual, que me muevo por el mismo sitio, entonces todo eso lo notas, entonces ahí o me paro o sigo para adelante, intento seguir primero y luego [...] el ratito que estuve, estuve cómodo, estuve pasándolo bien, al final conseguí la melodía que te dije tocarla con el metrónomo bien, hice unas vueltas bien con acompañamiento y el solo bien [...] y sobre todo la dificultad de visualización de algunas escalas o arpeggios, de los enlaces, con eso igual salí menos contento [...]. (E. Post-Práctica 2)

Además, no mencionó en ningún momento el nivel referencial, más allá de la identificación de los intérpretes de las distintas versiones escuchadas y trabajadas, que recordaba claramente.

[Para lo anterior, he escuchado versiones] de guitarristas, de saxofonistas, pianistas, es lo que he oído; vamos he oído cuatro versiones, tampoco más, de Coltraine, de Mc Coy Turner, de Peter Bernstein y la otra era de Joaquín Chacón, para duo. (E. Post-Práctica 1)

El procesamiento expresivo, nombrado asiduamente, suele estar relacionado con la textura musical, es decir, con la forma de relacionarse las diversas voces (las líneas melódicas instrumentales simultáneas) que intervienen en la pieza y que implican a otros músicos.

[...] que tenga, tocarla en varios registros, con algunos adornos, notas de paso, un arreglo que yo haga, ¿no?, octavas o alguna parte armonizada. [...] el acompañamiento. (E. Inicial)

Sí, porque el fill en este caso concreto nada más, en este momento que estoy trabajando yo con la melodía, el fill sería más de otros instrumentos, yo creo, o del acompañante, también eso cómo lo arregles o con quién lo toques, ¿no?, pero evidentemente hay momentos que me quedo con las notas que son largas, o sea, podría rellenar todo pero tampoco tiene mucho sentido, llenar todo como para el solo [...] [con los tresillos] tampoco tuve problema, también los varié, al principio los toqué así *pietemp cantaidv*, sí, los toqué al principio los tresillos, luego no los trabajé así, hice una variación también de los tresillos, [los pienso] a tres, [canta y marca con el pie], claro ahí está la octava también [canta y marca con el pie], claro es que luego cuando ya la estuve tocando después me parece que ya no hice la articulación de los tresillos. [...] sí, noté que según lo estaba tocando [con metrónomo al dos y al cuatro] [marca con la mano y con el pie], no con la melodía no tuve problemas, porque la varié ya el otro día y no la tocaba ya como está aquí escrita. Al principio sí lo hice [tocar con las duraciones que están escritas] al principio un par de vueltas, pero enseguida ya me pide otra cosa, con el metrónomo a ese tempo me pide [marca con el pie] ésta hacerla más corta, ésta más larga, hombre ahora ya con la variación melódica pues ya ha variado todo un poco, pero el otro día lo que decía, ésta más corta, o sea casi similar longitud de estas cuatro, ésta anticipada [marca con el pie], ésta de acá retrasada [canta y marca con la mano y con el pie], ésta en el uno [canta y marca con la mano y con el pie], eso es lo que he dejado. (E. Post-Práctica 1)

[...] lo más difícil de esta segunda sesión con el metrónomo es el *swing*, llevar el *swing*. Pues llevar la subdivisión correcta en el acompañamiento y la articulación de la improvisación, bueno está trabajado pero siempre es difícil, porque hay momentos que de repente por el tipo de rueda de armonía tiendes a hacer el mismo diseño a lo mejor rítmico, entonces ahí pues intentar que no sea siempre lo mismo. (E. Post-Práctica 2)

La improvisación, tocarla a tempo siguiendo la secuencia armónica, y tocar los acordes para acompañar los *voicings*. (E. Post-Práctica 3)

En este nivel de procesamiento podemos observar la toma de decisiones con la que se está apropiando del aprendizaje, que es producto de las comparaciones realizadas. No hemos visto que mencione el procesamiento holístico.

[...] y luego es una cosa que he comprobado por la, con las versiones, o sea el que no tocan con tresillos eso [canta y marca con el pie], ¿sabes?, o sea ya en este tempo, [es más como adorno], algo así [canta y marca con el pie], es que no lo he oído así, me parece [canta y marca con el pie]. Sí lo he oído así, más como [canta y marca con el pie], más recto, [canta y marca con el pie], claro. (E. Post-Práctica 1)

- *Mediadores humanos*

**Tabla 7.2.4.** Frecuencia de aparición de la categoría de aprendizaje colectivo

Códigos	Frecuencia
Aprendizaje colectivo	4

Vemos que la importancia que se le da en el jazz a la textura musical hace que ese objetivo musical esté presente para la utilización de herramientas de software de secuenciación de audio, de manera que le permitan suplir las otras voces que se darían en una situación de aprendizaje colectivo. Presentamos la frecuencia de aparición de la categoría en la Tabla 7.2.4.

Cuando escuchas versiones melódicas, hacer los solos sobre el metrónomo, o sea, cuando tienes una banda ahí, es difícil porque claro, tú estás leyendo, bueno depende de la versión, pero justo ésta que yo trabajé tiene muchos pasos cromáticos de llegada a las notas, las entradas de esos cromatismos no es uno, es un poquito desplazado a lo mejor, entonces eso con la versión lo tocas o con un secuenciador bien. (E. Post-Práctica 2)

Y se perfilan en su discurso los componentes de responsabilidad que implica el trabajo grupal: por una parte, la composición para un grupo; por otra, la preparación de los temas compuestos por los compañeros (que valora como más difíciles que el estándar) y que no había podido trabajarlos cómo le hubiera gustado. Los problemas de gestión del grupo (p.e., que un miembro no haya trabajado individualmente lo suficiente) no los ve desde una perspectiva de carga sino que apunta más a una interdependencia positiva, es decir, no le incomoda que los temas sean difíciles, pero sabe que debe trabajarlos.

[...] o eso era porque llevaba una semana sin dinámica habitual de la guitarra, porque estaba con un tema para bigband en arreglos, y estaba con eso, y entonces llevaba un ensayo de un cuarteto que estábamos ahí montando temas de audiciones de Pamplona de los chicos, del bajista y el batería, y claro pues todo bien a primera, pero no son temas tipo Lazybird, son un poco complejos, pero no lo había estudiado mucho, ¿no? (E. Post-Práctica 3)

Además de las materias que tienen grupales en el programa de la escuela, este aprendiz se involucra voluntariamente en situaciones de aprendizaje grupal que le resultan placenteras porque tocan los temas propios. Este es un elemento generador de motivación intrínseca.

[...] me salió un cuarteto por las mañanas, que hemos montado con otros compañeros para tocar nuestros temas. (E. Post-Práctica 3)

### 7.2.1.2. Resultados

- *Procedimientos técnicos y estratégicos.* Los procedimientos estratégicos que dice utilizar se centran fundamentalmente en la improvisación y creación con mucha frecuencia en su discurso, pero no menciona la segmentación del material. La improvisación y creación está muy

relacionada con la comparación analítica entre distintos resultados de aprendizaje. Esta estrategia implica una toma de decisiones “previas a” y “durante” la práctica. Es una estrategia empleada de manera peculiar en este aprendiz. Mientras que en otros participantes la comparación con otro resultado de aprendizaje implica una evaluación competitiva (es decir, que es lo que yo puedo hacer mejor o peor -mayoritariamente que otros), en este aprendiz la comparación es analítica entre versiones, previa a una toma de decisión de cómo él quiere hacerlo. Presentamos un resumen de las frecuencias de las categorías de los procedimientos en la Tabla 7.2.5.

**Tabla 7.2.5.** Frecuencias de aparición de las categorías de los procedimientos que nombra el aprendiz

Códigos	Frecuencia
Crear/improvisar	26
Segmentación del material	0
Procedimiento técnico	2
Procedimiento estratégico	12
Trabajo al detalle	1
Trabajo holístico	1
Cantar	14
Psicomotriz	5

He escuchado el tema, sí, pero no me he puesto ahora a oír versiones sistemáticamente, pues escucharme varias a ver cómo se tocan y sacar yo un poco el resultado para hacer la melodía, la interpretación mía de la melodía. [...] lo que sí haría la semana que viene sería haber hecho un estudio de la melodía, pues comparativamente con distintas versiones, de cantantes, de distintos instrumentistas, un poco para hacer una interpretación propia. (E. Inicial)

La creación e improvisación también está muy relacionada con el trabajo rítmico y en especial sobre el metrónomo o a tempo.

Y sobre eso puedo trabajar a lo mejor diferentes recursos de acompañamiento sobre ese tempo, o sea para trabajar el ritmo, ¿no? del acompañamiento, y luego por separado el ritmo sí que miro los voicings [...] Pues por ejemplo la improvisación que haga sobre el tema intentaré hacerla sobre el metrónomo, igual hoy es una toma de contacto, un poco leer por encima los acordes. [...] Enlaces sin el tempo tanto de acordes como de la improvisación, un poco, un poquito las digitaciones, dónde moverme. [...] por ejemplo el tema del arreglo para guitarra sola, ¿no?, y el trabajo sobre todo de metrónomo ya, o sea ir afinando [...] la improvisación con el metrónomo [...] incluso el arreglo para guitarra sola gesguitarraidv, con la melodía y la armonía juntas. (E. Inicial)

Sí, aquí la melodía pues va a blanca con puntillo, negra, blancas, redondas y yo buscaría alguna conexión y algún fill de relleno evidentemente, al final de la A hay dos compases con una nota. [...] sí, noté que según lo estaba tocando [con metrónomo al dos y al cuatro, marca con la mano y el pie], no, con la melodía no tuve problemas, porque la varié ya el otro día y no la tocaba ya como está aquí escrita. Al principio sí lo hice [tocar con las duraciones que están escritas] al principio un par de vueltas, pero enseguida ya me pide otra cosa, con el metrónomo a ese tempo me pide [marca con el pie] ésta hacerla más corta, ésta más larga, hombre ahora ya con la variación melódica pues ya ha variado todo un poco, pero el otro día lo que decía [era] ésta más corta, o sea casi similar longitud de estas cuatro, ésta anticipada [marca con el pie], ésta de acá retrasada [marca con la mano y con el pie y canta], ésta en el uno [marca con la mano y con el pie y canta], eso es lo que he dejado. (E. Post-Práctica 1)

[...] sí que de cara a ésta me dediqué un poquito más a trabajar el solo para no utilizar esto que te decía de los mismos recursos. (E. Post-Práctica 2)

Sacar o ver, poder tocarlo, corroborar que estaba trabajado, poder tocarlo a tempo con la improvisación sobre el acompañamiento [...] La improvisación, tocarla a tempo siguiendo la secuencia armónica, y tocar los acordes para acompañar los *voicings*. (E. Post-Práctica 3)

Este objetivo de mantener el pulso y el tempo tiene una estrategia ligada: tocar sin realizar paradas cuando se percibe una equivocación. La idea es aislar esas dificultades a posteriori y priorizar en la práctica el tocar de continuo aunque no salga perfecto, especialmente en la segunda sesión.

Sí, de poder hacer las ruedas de improvisación ya seguidas, porque al principio no lo haces, ves en la primera sección y ves en donde tienes problemas, te paras, o ahí [marca con el pie] aquí me he ido, eso es lo que más, lo más importante de la segunda [...] Las dos cosas, a lo mejor la primera sigo para adelante y si me vuelve a pasar, ahí ya paro, pero sí que he hecho intento de continuar, sí, eso pasa mucho, en una improvisación intento dar un par de vueltas, y siempre hay un momento en el que dices ah esta frase me hubiera gustado llevarla por aquí, pero hay un momento en que también tiene que tirar para adelante y luego sí verlo por separado [...] o sea tampoco es exclusivo de decir tiro para adelante y no miro pequeñas ideas que puedan surgir, o los fallos pequeños corregirlos. Hacer la primera a lo mejor un par de coros, y luego ya en un momento paro, intento hacer otros pocos tirando para adelante, aunque me equivoque, y luego lo siguiente si me vuelve a pasar, o sea voy compaginando un poco uno y otro, en este segundo. (E. Post-Práctica 2)

No menciona la segmentación del material en el discurso y apenas menciona los procedimientos técnicos.

[...] y luego hay cosas que ya automatizas, a lo mejor recursos que ya utilizas más, otros los has usado pero todavía no los tienen asimilados [...] Con esta pieza yo he automatizado llegadas cromáticas, que ya empleo hace tiempo, o bordear la nota desde adelante, desde abajo y desde arriba. (E. Post-Práctica 2)

Sin embargo, son frecuentemente comentados los procedimientos estratégicos en los que está implicada una toma de decisiones. Se relaciona mucho con las decisiones tomadas antes y después de improvisar. Un ejemplo de decisión previa, relacionada con el nivel de procesamiento analítico, es la de preferir tocar de continuo y aislar las dificultades más tarde. También presentamos un ejemplo de decisión a posteriori tras contemplar todas las posibilidades de acción.

Sí, pero esa [versión] me sirvió poco para esto, porque es un arreglo a duo en la que los dos van intercambiando la melodía, es todo como contrapunto, o sea no hay melodía y armonía [...] entonces a mí digamos que hacer la escala así en re siete pues digamos que tampoco me dice así tal cual el mixolidio, o sea, no consigo encontrarle feeling ahí a tocar, a lo mejor lo metería más en los mayores, donde tenga un par de compases, o en la parte B que ahí sí, un trabajo más lineal, más horizontal, pero en la parte A va tan rápido que hay que trabajarlo y yo no lo he trabajado, me decantaría más por abordar el tema motivico ... con arpeggios. (E. Post-Práctica 1)

En la segunda sesión era un poquito tocar sobre el metrónomo, hacer unas cuantas vueltas así continuas, más o menos ubicarme, no ya ubicarse sino ver qué luego dejar ya para el final el trabajo. [...] aquí el otro día pues veía que tenía que estar parando un poquito despacio, a ver dónde lo metía, ¿no? [...] Pero si, son un montón de decisiones claro, la cosa es jodida no tienes vuelta, porque ya asumes esa melodía y vale tiras para adelante, pero si la cabeza funciona más rápido puedes estar ahí a tiempo real haciendo

modificaciones, que eso es lo bonito claro y difícil de conseguir que todo eso que salga natural sin estudiar ahí versiones, que siempre está bien a lo mejor, pero a la hora de una interpretación en directo.... (E. Post-Práctica 2)

[...] entonces es mejor revisar el por qué ir por ahí o qué otras posibilidades que seguro no había contemplado por la dinámica o la inercia de la que venía [...] y cada vez vas grabando nuevas formas o posibilidades de decisión para hacerlo a tiempo real, en realidad las posibilidades son infinitas [...] hay veces que me veo en bucles metido también un poco que intento corregir, o hablar con alguien ahí que me ayude salir de una cosa en concreto ¿no?. (E. Post-Práctica 3)

Menciona el cambio de zoom de trabajo en detalle y trabajo holístico. Fundamentalmente utiliza el trabajo holístico en la primera sesión para ver el tema de manera global, la melodía y la armonía del conjunto.

Por último nos falta aludir a dos tipos de estrategias: las psicomotrices y el uso del canto. Por una parte, el trabajo psicomotriz alude a la distancia que se genera entre la imagen mental (visualización) y la conexión con la producción motora de los dedos, que explicaremos más adelante en la presentación de los procesos de aprendizaje al hablar de la representación mental.

[El que sea más sencillo por arpeggios que en escalas] eso para mí es una cosa que todavía tengo que descubrir jaja, o sea es una cosa que a mí me pasa generalmente, o sea yo trabajo escalas, pero tienes que trabajarlo mucho, tener una zona del mástil muy trabajada y ver, o sea es difícil en la guitarra pues tienes que visualizar un montón las distintas posiciones, y hay muchas maneras de poner aquí el la y el re [toca], entonces las notas de re [toca], las notas de la [toca] en esta zona, pero en cuanto te vienes por aquí [toca] tienes que tenerlo igual de claro, y no es que no se tenga, pero a veces, digamos que no se pone el dedo, es vicio del instrumento. (E. Post-Práctica 1)

[...] porque hay veces que uno se empeña en seguir una línea y los dedos no te van. (E. Post-Práctica 3)

Por otra parte, es el aprendiz que más veces nos ejemplifica cantando en todo su discurso. Sorprende totalmente ver este hecho en su relación con la práctica.

- *Conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza*

**Tabla 7.2.6.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre los conceptos de aprendizaje

Códigos	Frecuencia
Aprendizaje por conexiones	5
Aprendizaje sumativo	0
Aprendizaje como práctica combinatoria	0
Aprendizaje brota sin enseñanza	0

En la Tabla 7.2.6 presentamos la síntesis de la frecuencia de las categorías acerca de los conceptos que el aprendiz verbaliza sobre el aprendizaje. La principal idea que menciona es el concepto sobre el aprendizaje, fundamentado en la conexión de secciones y elementos musicales. Varias de las dificultades después de la primera sesión de aprendizaje las ha situado en el hecho de unir secciones o elementos sintácticos como las escalas.

[...] luego ya intento conectar las cosas. (E. Inicial)

[...] trabajar los enlaces que hay de dos-cinco cromáticos en la parte A, sí, eso yo creo que es lo más complicado, a lo mejor de hacer [...] más luego el trabajo también melódico, que es lo que me ha llevado a estudiar un poquito progresiones porque hay muchas posibilidades de unión de las notas largas [...] pues la conexión de las escalas, por ejemplo, porque el principio el primer compás es una, el segundo compás es otra, entonces para el fraseo sobre eso, ¿no?, en un tempo más o menos rápido, el enganchar ahí las frases bien [...] En los dos primeros compases hace [toca], por ejemplo, pues podríamos hacer [toca], por ejemplo, una conexión diatónica, [toca], por ejemplo una cromática ahí, notas de paso o floreos, sí claro [...] con el metrónomo, tenía problemas para, me iba siempre en el final de, o sea en el la bemol, re, la, re, o sea la salida de la A con la A otra vez, por no tener claras aquí lo que te decía antes, el arpeggio, a lo mejor, o sea, como a veces pasa que ves ahí los acordes y quieres tocar sobre los dos acordes y tocar ahí un montón. (E. Post-Práctica 1)

La idea de conexión de los elementos apunta a que entiende el aprendizaje como una práctica combinatoria de esos elementos, pero este tipo de práctica no la hace explícita, sino que la deducimos a partir de su explicación. Los elementos son de tipo sintáctico y son combinables en múltiples formas.

En los dos primeros compases hace [toca], por ejemplo, pues podríamos hacer [toca], por ejemplo, una conexión diatónica, [toca], por ejemplo una cromática ahí, notas de paso o floreos, sí claro. (E. Post-Práctica 1)

No observamos que aluda a la cantidad de práctica para conseguir algún objetivo desvinculado de su integración en otro objetivo más global.

- *Conceptos musicales.* Respecto a conceptos de tipo musical podemos ver ideas relacionadas con el ritmo y con el sonido, sintetizadas en la Tabla 7.2.7.

**Tabla 7.2.7.** Frecuencias de aparición de las categorías del concepto de ritmo

Códigos	Frecuencia
Ritmo con el metrónomo	18
Ritmo a tempo	9
Ritmo metido en compás	2
Ritmo tocar lento	0
Ritmo bailado	1

La importancia del ritmo en el jazz queda patente en este aprendiz. La herramienta más mencionada es el uso del metrónomo. El objetivo de sincronización grupal parece que, en este caso, le haga priorizar mucho en sus verbalizaciones la regulación del discurso musical por medio de un elemento externo. Esto nos hace deducir que concibe el ritmo como algo que necesita ser regulado desde fuera.

Este aprendiz también enfatiza el trabajo utilizando los *beats* o golpes del “reloj” en distintos puntos del compás (pulsos) de cuatro tiempos (cuaternario). Primero en los pulsos segundo y cuarto y, más adelante, con menos frecuencia, solo en el primer pulso. Explica esta estrategia especialmente para la segunda sesión y más aun en la tercera sesión.

[...] y luego después ir trabajando con el tempo. Con el tempo pues haría un trabajo de metrónomo marcando el dos y el cuatro y, posteriormente ya más avanzado el estudio, al uno, sí [...] y sí, eso sí es importante antes, luego ya el trabajo con el metrónomo iniciarlo



[...] y ya la segunda sesión sería moverme un poco sobre el tempo, ¿no?, sobre el metrónomo. Sería trabajar con el metrónomo más en la siguiente, ¿no?, a lo mejor. Quizá, perdona, algún aspecto del metrónomo lo introduciría la semana que viene [...] pues, por ejemplo el tema del arreglo para guitarra sola, y el trabajo sobre todo de metrónomo ya, o sea ir afinando [...] En la última sesión, sí que haría ya trabajo de metrónomo, en las ruedas con los voicings que haya estado mirando, el acompañamiento, la melodía, la improvisación con el metrónomo. (E. Inicial)

[...] una primera toma de contacto con la improvisación sobre el metrónomo y ver el análisis un poquito [...] con el metrónomo, tenía problemas para, me iba siempre en el final de, o sea en el la bemol, re, la, re, o sea la salida de la A con la A otra vez [...] sí, noté que según lo estaba tocando [con metrónomo al dos y al cuatro] [marca con la mano y el pie], no con la melodía no tuve problemas, porque la varié ya el otro día y no la tocaba ya como está aquí escrita. Al principio sí lo hice [tocar con las duraciones que están escritas] al principio un par de vueltas, pero enseguida ya me pide otra cosa, con el metrónomo a ese tempo me pide [marca con el pie] ésta hacerla más corta, ésta más larga... [...] o sea verte cómodo y asentado ahí, me dio mucho trabajo con el metrónomo, así de primeras con esta secuencia que fue donde noté que me iba, pero el resto más o menos iba bastante bien. (E. Post-Práctica 1)

En la segunda sesión era un poquito tocar sobre el metrónomo, tocar sobre el metrónomo, hacer unas cuantas vueltas así continuas, más o menos, ubicarme, no ya ubicarse sino ver qué, que luego dejar ya para el final del trabajo [...] el metrónomo en la segunda, un poquito tocar ya al tempo, distintos tiempos donde puedo ir haciendo los voicings, y un poquito eso trabajar sobre el tempo ya, la primera sesión es una toma de contacto, a lo mejor sin eso, y la segunda es con el metrónomo. [...] O sea, el ratito que estuve, estuve cómodo, estuve pasándolo bien, al final conseguí la melodía que te dije tocarla con el metrónomo bien, hice unas vueltas bien con acompañamiento y el solo bien. (E. Post-Práctica 2)

Como ya explicamos en la presentación de las estrategias, el aprendiz relaciona el trabajo con metrónomo y la variación del discurso durante la improvisación con el concepto de dificultad y con la estrategia de continuidad del discurso musical. Dicha continuidad, priorizada sobre los pequeños errores que surgen en la práctica.

Claro, que no sea siempre la misma vuelta, intento hacer a lo mejor dos coros intento variar un poquito, y eso es lo difícil, a lo mejor de poner el metrónomo y al dos y al cuatro [marca con el pie], e intentas hacer [marca con el pie] un tipo de por ahí como es la melodía y la conducción de acordes [toca], en este tiempo rápido pues tiendes a hacer más o menos ritmos parecidos muchas veces, entonces salir de ahí, anticipados, con retardo, a tierra, claro pero todo eso que ya haces en la primera sesión o el tipo de voicings que puedes ir buscando, pues ya es ponerlo con el tiempo, y eso es lo difícil porque a veces en ese momento justo que vienen ideas, o esto lo podría haber movido aquí, o éste haber repetido, entonces ahí paras muchas veces, pero en esta sesión, lo que intentaba en la anterior sesión era no parar, parar lo menos posible. (E. Post-Práctica 2)

En relación con llevar el pulso con precisión, aunque sin mencionar el metrónomo como herramienta de regulación, este aprendiz menciona en numerosas ocasiones el hecho de que el discurso musical vaya *a tempo*. Este hecho contrasta aun más cuando observamos que no menciona en ningún momento estrategias de tocar lento.

Y sobre eso puedo trabajar a lo mejor diferentes recursos de acompañamiento sobre ese tempo, y, o sea para trabajar el ritmo, ¿no? del acompañamiento, y luego por separado el ritmo sí que miro los voicings. (E. Inicial)

[...] entonces en ese caso yo me he dado cuenta de que ya para pasar de la visualización de todo esto [toca] aquí, pues me costaba, entonces cuando me enganchaba ya había pasado y ya iba mal de tempo, pero eso viene a raíz del cambio particular éste de dos-

cinco [salida a la casilla 1 en la A] [...] digamos que, ¿respecto a las escalas?, porque a lo mejor yo este tema lo abordaría más para tocarlo no con arpegios solo, pero partir de la visualización de esos arpegios, sí, por el tempo rápido, porque son cambios.... (E. Post-Práctica 1)

[...] el metrónomo en la segunda, un poquito tocar ya al tempo, distintos tiempos donde puedo ir haciendo los *voicings*, y un poquito eso trabajar sobre el tempo ya, la primera sesión es una toma de contacto, a lo mejor sin eso, y la segunda es con el metrónomo. (E. Post-Práctica 2)

Sacar o ver, poder tocarlo, corroborar que estaba trabajado, poder tocarlo a tempo con la improvisación sobre el acompañamiento [...] La improvisación, tocarla a tempo siguiendo la secuencia armónica y tocar los acordes para acompañar los *voicings*. (E. Post-Práctica 3)

La música vemos que se enfatiza desde la variable rítmica, lo que se toca ha de estar dentro de ese *groove* o ritmo. De tal manera que tenga *swing*, que es lo que provoca en el oyente el movimiento, el baile. El *swing*, aunque es un estilo en sí mismo dentro del jazz, se refiere en este contexto a la subdivisión del pulso, es decir, en la forma de interpretar una serie de tresillos de corcheas que caracterizan el caminar de la música de jazz. Esto en un grupo genera una forma tan rítmicamente coordinada que provoca una respuesta visceral del oyente (hasta el punto de provocar movimientos corporales). Puede desencadenar una sensación de flotabilidad gravitatoria que es difícilmente descriptible en una definición verbal.

[...] lo más difícil de esta segunda sesión con el metrónomo es el *swing*, llevar el *swing*. Pues llevar la subdivisión correcta en el acompañamiento y la articulación de la improvisación, bueno está trabajado pero siempre es difícil, porque hay momentos que de repente por el tipo de rueda de armonía tiendes a hacer el mismo diseño a lo mejor rítmico, entonces ahí pues intentar que no sea siempre lo mismo. (E. Post-Práctica 2)

Este impulso que genera movimiento en el oyente es un resultado procedimental muy holístico que el aprendiz pretende alcanzar con una sensación de ritmo como bailado.

Respecto al sonido, este aprendiz no hace mención a la materia prima musical. No aparece en su discurso ninguna referencia a este elemento o sus cualidades. Sin embargo, utiliza el procedimiento de “sacar de oído” que en su discurso suele ir unido a otros procedimientos, en concreto los expresivos de la música, al proceso de recuperación con transferencia y a la comparación con otros resultados de aprendizaje que ya mencionamos anteriormente.

**7.2.1.3. Procesos psicológicos.** En este apartado vamos a revisar cómo el aprendiz activa determinados procesos psicológicos que hacen posible su desarrollo en algún sentido.

- *Atención, memoria y aprendizaje.* De manera general, este aprendiz menciona de manera prioritaria la recuperación con transferencia sobre la recuperación literal, y el aprendizaje comprensivo sobre el repetitivo. La representación mental la usa frecuentemente y sin embargo apenas hace mención al procedimiento de memorización como tal. En la Tabla 7.2.8. vemos el resumen de las frecuencias de las categorías sobre atención, memoria y aprendizaje.

El primer proceso que presentamos es el de Gestión de la Atención, donde toma conciencia de la dificultad que supone gestionar la información en improvisación.

Pero si, son un montón de decisiones claro, la cosa es jodida no tienes vuelta, porque ya asumes esa melodía y vale tiras para adelante, pero si la cabeza [señalándose la cabeza] funciona más rápido puedes estar ahí a tiempo real haciendo modificaciones, que eso es lo bonito claro y difícil de conseguir.... (E. Post-Práctica 2)

**Tabla 7.2.8.** Frecuencias de aparición de las categorías de atención, memoria y aprendizaje

Códigos	Frecuencia
Gestión de la atención	2
Recuperación con transferencia	11
Recuperación literal	3
Aprendizaje comprensivo	10
Aprendizaje repetitivo	5
Representación mental	4
Procedimiento memorización	1

El proceso más mencionado es el de recuperación con transferencia. Desde el primer momento de interacción con la nueva pieza el aprendiz hace referencia a que no parte de cero si no que es consciente de que lleva un bagaje aunque no sea explícito.

Pues primero miro un poco la melodía, doy la vuelta un poco a la melodía, en este caso me suena, la he escuchado sé cómo va más o menos, entonces la toco. (E. Inicial)

Otros ejemplos de transferencia son cómo trasladar un material que ya se conoce a otros registros de la guitarra en distintas octavas. Otro sería el tratamiento de la sintaxis musical (un motivo musical), cómo llevarlo a distintos tonos. También cómo aplicar algún elemento del tema a la posterior improvisación. Es relevante destacar que a él le satisface hacer ese tipo de trabajo.

[...] y luego ya empiezo a ver la melodía en dos octavas [...] que tenga, tocarla en varios registros, con algunos adornos, notas de paso, un arreglo que yo haga, ¿no?, octavas o alguna parte armonizada. (E. Inicial)

También como tratamiento motivico, a lo mejor, bastante porque aquí la melodía siempre está con novenas, oncenas, entonces pueden ser frases sobre esas notas y transportadas en ese caso. Haces un dibujo en el la, re, otro en el do, fa similar, ¿no? [...] hombre me gusta mucho esto que te he dicho antes, en cuanto a los solos, el tratamiento motivico de los dos-cinco y transportado ahí con variantes me empuja. [...] entonces intentar transmitir eso también al solo. [En la melodía hay notas que son tensiones armónicas], novenas al principio, onцена, sobre todo en los menores, en los dominantes no tanto, bueno, alguna tercera por ahí. (E. Post-Práctica 1)

La melodía que había mirado de versiones, y eso fundamentalmente, luego ya he hecho un poquito de trabajo para esta última tenerla por octavas, en dos registros, y eso ya lo he hecho ya para la tercera [...] haciendo muchas variaciones, yo creo que en muchas ya te salen, de la práctica de ver una melodía, diferentes versiones de voces, de diferentes instrumentos, y ves que a veces funciona similar la manera de hacerlo. (E. Post-Práctica 2)

Además están las dificultades que encuentra, ya comentadas anteriormente, al aplicar esos conocimientos previos, en concreto la transferencia de la visualización (o representación mental) de un dibujo en el mástil a su aplicación psicomotriz donde los dedos lo produzcan.

Muchas veces, te llega una secuencia así que de repente, joder si, que a veces cuesta verlo cromático también, a mí me cuesta verlo a veces, o sea no verlo [toca], o sea aplicarlo

luego a la hora de tocar, o sea enseguida el arpegio [toca y canta] lo ves enseguida, pero para salir de eso intentar sacarle la musicalidad a ese fragmento.... (E. Post-Práctica 1)

A partir de lo anterior vemos que es un aprendiz consciente, al menos del uso de la representaciones mentales, fundamentalmente las de tipo visual y auditivas. Las menciona y comenta cómo las utiliza y aplica, así como las dificultades que le producen y venimos comentando.

[...] entonces en ese caso yo me he dado cuenta de que ya para pasar de la visualización de todo esto [toca] aquí, pues me costaba, entonces cuando me enganchaba ya había pasado y ya iba mal de tempo, pero eso viene a raíz del cambio particular éste de dos-cinco [salida a la casilla 1 en la A] [...] a lo mejor yo este tema lo abordaría más para tocarlo no con arpegios solo, pero partir de la visualización de esos arpegios. Por el tempo rápido, porque son cambios, o sea el dos-cinco te dura un compás, otro en un compás, luego el siguiente es otro que no está relacionado [...] Con arpegios es más parecido [toca], porque aunque no sea igual lo visualizas, lo que es el movimiento así [toca], pero claro el trabajo de escalas es más de [toca]. (E. Post-Práctica 1)

Paradas, que no sabía salir de algún problema en la conducción melódica, mi cabeza me llevaba a conducir la frase de una manera, pero mi visualización sobre el mástil era otra, tenía que ajustar las dos ideas, o sea ver en cada momento qué era mejor priorizar. (E. Post-Práctica 3)

La descripción sobre lo que venimos nombrando como aprendizaje comprensivo es otra de las grandes características de este aprendiz. Lo observamos cuando menciona el comparar y extraer su propia versión, escribir de manera epistémica, comprender la estructura del tema a partir de un procesamiento analítico, tomas de decisiones para equilibrar las texturas y ver qué tocar, y más importante aún, qué no tocar.

También cuando alude a las tomas de conciencia o “darse cuenta de algo”, que es muy frecuente en él, como hemos visto en las representaciones mentales o el por qué de la posibilidad de improvisación con arpegios en vez de con escalas.

Lo que sí haría la semana que viene sería haber hecho un estudio de la melodía, pues comparativamente con distintas versiones, de cantantes, de distintos instrumentistas, un poco para hacer una interpretación propia de.... (E. Inicial)

se ve bien a partir de aquí, esto es mi bemol tres compases, y estos otros dos es sol, este es el dos-cinco que no lleva a ningún lado y luego va otra vez arriba, éste el de primera casilla, el re bemol que te lleva al la, entonces esta es como la parte, luego tienes esta zona de dos compases que son dos-cinco, que bueno, que está en sol en el tono pero luego enseguida ya no, o sea, lo podría apuntar pero en este caso ya no creo que sea necesario. [...] sí porque el fill en este caso concreto nada más, en este momento que estoy trabajando yo con la melodía el fill sería más de otros instrumentos, yo creo, o del acompañante, también eso cómo lo arregles o con quién lo toques, ¿no?, pero evidentemente hay momentos que me quedo con las notas que son largas, o sea, podría rellenar todo pero tampoco tiene mucho sentido, llenar todo como para el solo. (E. Post-Práctica 1)

Sí, hay veces que las escribo para contrastar cómo está escrita esta melodía e incluso hay veces que he hecho dos transcripciones melódicas de un mismo tema, dos melodías que me han gustado y que veo que son distintas sobre un mismo tema, pues las transcribo para hacer un poquito de análisis en el papel. (E. Post-Práctica 2)

Intento entender o buscar otra alternativa que me haga comprender el problema [...] o a lo mejor es que la línea en sí no la tienes clara, sobre todo a ese tiempo. (E. Post-Práctica 3)

Esto no implica que no mencione las recuperaciones literales, que suelen estar integradas en otro proceso, por ejemplo, la recuperación literal de algo que ya había creado él previamente (como son los *voicings*), o en un proceso de comprensión a partir de una de comparación.

[Hoy tocaría] las ruedas con los voicings que haya estado mirando. (E. Inicial)

Sí, eso sobre la melodía guitarra, a la hora de tocar la melodía. No se cromatismos sino lo que te comentaba que había variaciones sobre los tresillos, por ejemplo en esta parte pues esto al no articularse así ya te tienes que acordar cabezaidv del como en el ritmo de esa versión ¿sabes?, no de cómo lo que tienes aquí en el papel, entonces eso es lo que tú tienes que cuadrar con el metrónomo manotemp, que tú lo oyes y lo tocas y va de puta madre, pero luego con el metrónomo manotemp. (E. Post-Práctica 2)

El aprendizaje repetitivo también es mencionado, aunque la mitad de veces que el comprensivo. Lo utiliza para lograr la automatización de determinadas destrezas, especialmente en la segunda sesión de aprendizaje.

[...] pues con trabajo. Claro trabajando esas dos partes, ese enlace en la salida con, o sea, más que en la salida, éste, éste y éste, éste es el sol maj7, aquí el re bemol y al la, eso. (E. Post-Práctica 1)

[...] haciendo muchas variaciones, yo creo que en muchas ya te salen de la práctica de ver una melodía, diferentes versiones de voces, de diferentes instrumentos, y ves que a veces funciona similar la manera de hacerlo, eso ya es hacer un poco [...] y luego hay cosas que ya automatizas, a lo mejor recursos que ya utilizas más, otros los has usado pero todavía no los tienen asimilados [...] Con esta pieza yo he automatizado llegadas cromáticas, que ya empleo hace tiempo, o bordear la nota desde adelante, desde abajo y desde arriba [...] Es un curro interesante, entonces tienes que haber hecho muchas y haberlas escrito a lo mejor y darte cuenta. (E. Post-Práctica 2)

Defiende tipos de trabajo alternativos a la recuperación literal *per se* de las versiones de otros músicos.

Pero si, son un montón de decisiones claro, la cosa es jodida no tienes vuelta, porque ya asumes esa melodía y vale tiras para adelante, pero si la cabeza [señala a la cabeza] funciona más rápido puedes estar ahí a tiempo real haciendo modificaciones, que eso es lo bonito claro y difícil de conseguir que todo eso que salga natural sin estudiar ahí versiones, que siempre está bien, a lo mejor, pero a la hora de una interpretación en directo. (E. Post-Práctica 2)

- *Motivación y emociones (procesos orécticos)*. Este aprendiz destaca en su discurso por el uso frecuente de evaluaciones (positivas y negativas), emociones (positivas), atribuciones (positivas y negativas) y, finalmente, todo redunda en un formato de motivación intrínseca que explicamos a continuación, y que están sintetizadas en la Tabla 7.2.9.

**Tabla 7.2.9.** Frecuencias de aparición de las categorías de emoción y motivación

Códigos	Códigos	Frecuencia	Total por categoría
<b>Atribución</b>	Atribución negativa	1	3
	Atribución positiva	2	
<b>Evaluación</b>	Evaluación negativa	5	13
	Evaluación positiva	8	
<b>Motivación</b>	Motivación extrínseca	1	6
	Motivación intrínseca	5	
<b>Emociones</b>	Emociones negativas	0	4
	Emociones positivas	4	

El proceso de evaluación es muy habitual en él. La evaluación negativa está relacionada con los ajustes entre la visualización de modelos en el mástil y su producción psicomotriz, como ya hemos comentado, además de relacionado con la regulación del estudio y el trabajo rítmico.

[Cuando tocas con el metrónomo] estás tú solo, entonces las pequeñas variaciones, que las hay, de ritmo o, bueno no pequeñas, casi continuas, a veces esta primera no me entra pues para otro día, a lo mejor ¿sabes? [...] Sí, avance poco respecto a la primera [...] y sobre todo la dificultad de visualización de algunas escalas o arpeggios, de los enlaces, con eso igual salí menos contento, pero lo demás bien. (E. Post-Práctica 2)

[...] pero sin haber estudiado tendría que haber dado más, no haber estado pescando tanto, ¿no?, entonces salí ahí con estudiar, estudiar, no puedes dejarlo ahí. (E. Post-Práctica 3)

La evaluación positiva se relaciona con la mención de emociones positivas, la motivación intrínseca, el trabajo rítmico y una observación de su propia evolución.

Hombre un poco con todo, la verdad porque ya después de ir pasando varias veces, vas notando que va mejor, va más suelto y eso siempre te empuja un poquito más para adelante. (E. Post-Práctica 1)

El ratito que estuve, estuve cómodo, estuve pasándolo bien, al final conseguí la melodía que te dije tocarla con el metrónomo bien, hice unas vueltas bien con acompañamiento y el solo bien. (E. Post-Práctica 2)

[...] y eso luego lo pillo y con ganas siempre, lo cojo ahí con muchas ganas y salgo más o menos satisfecho siempre [...] Creo que bastante satisfecho [...] evidentemente es una tercera sesión, que para tocar en un concierto haría falta un poco más, pero estoy contento con la evolución y con cómo lo he estudiado. (E. Post-Práctica 3)

Las emociones podemos observarlas en su discurso. Al mencionarlas prioriza la búsqueda de emociones positivas como objetivo de su trabajo y expresa con ellas aquello que le gusta y que le emociona. Se relaciona con el procesamiento analítico. Las emociones negativas no se observan en todo su discurso.

[...] a mí digamos que hacer la escala así en re siete pues digamos que tampoco me dice así tal cual el mixolidio, o sea no consigo encontrarle feeling ahí a tocar, a lo mejor lo metería más en los mayores, donde tenga un par de compases [...] después de ir pasando varias veces, vas notando que va mejor, va más suelto y eso siempre te empuja un poquito más para adelante, ¿no?, o sea verte cómodo y asentado ahí [...] y luego me moló mucho ver la melodía cómo está hecha, ¿no?, es una melodía así en un ámbito muy cortito y cómo pasa por todos estos acordes que son notas muy chulas en las que reposa. (E. Post-Práctica 1)

El ratito que estuve, estuve cómodo, estuve pasándolo bien.... (E. Post-Práctica 2)

Las atribuciones que realiza tienen el locus de control interno y modificable, es decir, la causa de que algo no le haya salido la ubica en un procedimiento en concreto que puede realizar junto con el control de procesos, como la gestión de la atención o la regulación del estudio.

Pero cuando estás con el metrónomo solo tiene que estar mucho más pendiente, trabajando un poquito, sí forzarla, o claro no oyes nada más, estás tú solo, entonces las pequeñas variaciones, que las hay, de ritmo o, bueno no pequeñas, casi continuas, a veces esta primera no me entra pues para otro día, a lo mejor ¿sabes?, tendría que ir contando [marca ritmo con la mano] a ver donde entra eso, pensando un poco. (E. Post-Práctica 2)

Pero estoy contento con la evolución y con cómo lo he estudiado. (E. Post-Práctica 3)

Por todo lo que acabamos de explicar en otros procesos oréticos, deducimos que la Motivación es fundamentalmente intrínseca, centrada en su relación con la música y su propio aprendizaje. Incluso cuando hace un atisbo de mención de motivación extrínseca, como que un tema *per se* pueda motivarle o no desde las primeras aproximaciones a él, es desde un enfoque por una parte emocional con la música y por otra de competencia con su realización.

Sí, también luego paré mucho para ver determinados puntos, tampoco enlacé así un par de vueltas de continuo, entonces no estaba esperando ya ese empuje del tema, esa motivación, hombre siempre lo tienes, la primera sensación la tienes siempre con un tema, lo tocas y no te motiva, otros sí. (E. Post-Práctica 1)

Son más frecuentes en él los casos explícitos de motivación intrínseca, que ya hemos visto, donde relaciona las emociones positivas con el procesamiento analítico, con la escritura epistémica y la toma de conciencia.

[...] y luego me moló mucho ver la melodía cómo está hecha, ¿no?, es una melodía así en un ámbito muy cortito y cómo pasa por todos estos acordes que son notas muy chulas en las que reposa, ¿no? [...] hombre me gusta mucho esto que te he dicho antes, en cuanto a los solos, el tratamiento motivico de los dos-cinco y transportado ahí con variantes me empuja. (E. Post-Práctica 1)

Es un curro interesante, entonces tienes que haber hecho muchas y haberlas escrito a lo mejor y darte cuenta. (E. Post-Práctica 2)

[...] y eso luego lo pillo y con ganas siempre, lo cojo ahí con muchas ganas y salgo más o menos satisfecho siempre [...] pero siempre me motiva estudiar por mi cuenta. (E. Post-Práctica 3)

Es motivación intrínseca porque se centra en su propia evolución y proceso de aprendizaje, no está condicionada a efectos positivos o negativos posteriores al mismo.

- *Gestión del aprendizaje y autorregulación.* Aquí vamos a comentar, en primer lugar, la descripción que hace el aprendiz sobre la elección de las piezas para aprender, así como quién y cómo gestiona el aprendizaje, resumido en la Tabla 7.2.10.

**Tabla 7.2.10.** Frecuencias de aparición de las categorías de la gestión del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Elección pieza por el alumno	1
Elección pieza por el profesor	0
Autonomía en aprendizaje	2
Gestión del aprendizaje del profesor	0

El alumno justifica la elección de la pieza argumentando razones de textura instrumental y reto de aprendizaje. No menciona la intervención del profesor en la elección de los temas.

[He seleccionado este tema] porque éste es el que se va a montar más para guitarra sola o a dúo con el profesor de guitarra, con el profesor ahora mismo tenía otro, pero de menos dificultad que éste, éste tiene una dificultad un poquito mayor, hay un par de ruedas de acordes que voy a tener que estudiar, jaja. Es de dificultad media-alta porque tiene ahí esos cambios, que a lo mejor con el dos-cinco no resuelven. (E. Inicial)

Habla de autonomía en el aprendizaje, siendo uno de sus elementos motivadores ya comentados. No alude a la gestión externa del docente en el aprendizaje.

[...] pero siempre me motiva estudiar por mi cuenta. (E. Post-Práctica 3)

En segundo lugar, describiremos cómo menciona los objetivos que se plantea, qué gestión hace de la planificación, el estudio, las dificultades y su posición respecto a ajustarse él a un material o normas externas o hacerlas propias, que vemos en la Tabla 7.2.11.

**Tabla 7.2.11.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre la autorregulación del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Planificación	5
Objetivo	4
Regulación en el estudio	7
Dificultad	13
Ajuste de lo externo a lo interno	4
Ajuste de lo interno a lo externo	0

Estamos ante un aprendiz que se centra fundamentalmente en la planificación y regulación del estudio. Menciona algunos objetivos, pero no muchos, y donde focaliza su discurso es en la detección de dificultades y su gestión. Veamos paso a paso.

Respecto de la planificación, se centra en distintas prioridades por sesiones: en la primera, la cohesión del tema evitando las paradas; en la siguiente, salir de formatos repetitivos y promover la variación dentro del trabajo rítmico con metrónomo.

Dos semanas o tres, tres semanitas. (E. Inicial)

En la segunda sesión era un poquito tocar sobre el metrónomo, tocar sobre el metrónomo, hacer unas cuantas vueltas así continuas, más o menos, ubicarme, no ya ubicarse sino ver qué luego dejar ya para el final, el trabajo [...] intento hacer a lo mejor dos coros, intento variar un poquito, y eso es lo difícil, a lo mejor de poner el metrónomo y al dos y al cuatro e intentas hacer un tipo de por ahí como es la melodía y la conducción de acordes [toca], en este tiempo rápido pues tiendes a hacer más o menos ritmos parecidos muchas veces, entonces salir de ahí, anticipados, con retardo, a tierra, claro pero todo eso que ya haces en la primera sesión o el tipo de voicings que puedes ir buscando, pues ya es ponerlo con el tiempo [...] pero eso en esta sesión, lo que intentaba en la anterior sesión era no parar, parar lo menos posible. (E. Post-Práctica 2)

Y establecer una temporalización diaria de trabajo, en el que establece una estructura de horas de trabajo por días de la semana. Durante el fin de semana intenta trabajar también, aunque vemos que prioriza los formatos de música colectiva, como es un grupo en el que tocan sus propios temas o los conciertos en fin de semana.

[...] tanto como siete horas diarias tocando no, porque este año tengo muy poco tiempo para estudiar, los lunes tengo a lo mejor cinco horitas, los martes cinco también, miércoles dos, el jueves dos, el viernes tenía más horas, pero me salió un cuarteto por las mañanas, que hemos montado con otros compañeros para tocar nuestros temas, y el fin de semana lo que haya, este año empecé, si empiezo a principio de año con una planificación un poco más o menos o las horas que puedo, el horario que tengo para poder echarle, y este año eran de cinco a seis, cinco días, pero al final.... (E. Post-Práctica 3)



Los objetivos hacen referencia a lo que decide tocar según las texturas musicales-instrumentales que quiere conseguir. Vemos que aunque en primera instancia es un tema para tocar a dúo, no se limita a la preparación del tema para ese formato, sino que piensa en posibilidades de más y menos componentes. Además, justifica el porqué considera importante trabajar la continuidad en el discurso musical.

[...] porque éste es el que se va a montar más para guitarra sola o a dúo con el profesor de guitarra. (E. Inicial)

[...] sí porque el fill en este caso concreto nada más en este momento que estoy trabajando yo con la melodía, el fill sería más de otros instrumentos, yo creo, o del acompañante, también eso cómo lo arregles o con quién lo toques, ¿no? [...] sí, pero esa [versión] me sirvió poco para esto, porque es un arreglo a dúo en la que los dos van intercambiando la melodía, es todo como contrapunto, o sea no hay melodía y armonía. (E. Post-Práctica 1)

Sí, la primera seguir un poquito para tocarlo, porque luego el día que lo tocas [en grupo o público] no te puedes quedar ahí, perdona que voy a parar para cambiar porque no me gusta como ha salido [toca], hay que practicar eso [toca], pero luego también en algún momento si veo que es reiterativo, pues ahí paro un poco, claro. (E. Post-Práctica 2)

En la regulación del estudio realiza enunciados relativos a la duración de la tarea y la motivación o forma de persistencia en ella.

[...] las pequeñas variaciones, que las hay, de ritmo o, bueno no pequeñas, casi continuas, a veces esta primera no me entra pues para otro día [...] aquí el otro día pues veía que tenía que estar parando un poquito despacio, a ver dónde lo metía [...] a veces es un poco pesado hacer eso pero sí que es necesario. (E. Post-Práctica 2)

Por otra parte, realiza enunciados en relación con la toma de decisiones que ya mencionamos en el aprendizaje estratégico y la toma de conciencia sobre el proceso.

Pero sí, son un montón de decisiones claro, la cosa es jodida no tienes vuelta, porque ya asumes esa melodía y vale tiras para adelante, pero si la cabeza funciona más rápido puedes estar ahí a tiempo real haciendo modificaciones, que eso es lo bonito claro y difícil de conseguir. (E. Post-Práctica 2)

Y por último, enunciados de acuerdo a la planificación realizada y la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes y a los imprevistos. Se adapta al tiempo que le queda finalmente para practicar, considerando como práctica las sesiones de aprendizaje aunque no sean exclusivas de práctica de la guitarra en solitario. Es la primera vez que en su discurso aparece una frase de obligación “tendría que”, aunque relacionada con un compromiso grupal el cual además le provoca más motivación o empuje a superar la situación en la que él no se ha percibido suficientemente competente.

Eso era porque llevaba una semana sin dinámica habitual de la guitarra, porque estaba con un tema para bigband en arreglos, y estaba con eso, y entonces llevaba un ensayo de un cuarteto que estábamos ahí montando temas de audiciones de Pamplona de los chicos, del bajista y el batería, y claro pues todo bien a primera, pero no son temas tipo Lazybird, son un poco complejos, pero no lo había estudiado mucho, ¿no? [...] pero sin haber estudiado tendría que haber dado más, no haber estado pescando tanto, ¿no?, entonces salí ahí con estudiar, estudiar, no puedes dejarlo ahí [...] lo que pasa es que no puedo echarle todo el tiempo que quisiera, pero sé que es así, por lo menos echarle al día, a la guitarra de jazz cuatro horas mínimo, tres cuatro horas, como algunos no puedo, de hecho pues hago tres

horas tres días y otros dos días una y media, más ensayos o combo, trabajo o composición y piano. (E. Post-Práctica 3)

A continuación, revisamos los momentos del discurso en que menciona que algo le supone una dificultad o donde las jerarquiza. Lo hace muy frecuentemente y vemos que cambia un poco según la sesión en la que se encuentra. En la entrevista inicial, el aprendiz prevé cuáles serán sus dificultades, relacionadas con la armonía del tema en la primera sesión, y coinciden con lo que explica en la entrevista Post-Práctica 1. Al final de esta última ya empieza a prever que las dificultades en la siguiente sesión serán de improvisación en el tempo del tema, con velocidad.

[...] con el profesor ahora mismo tenía otro [tema], pero de menos dificultad que éste, éste tiene una dificultad un poquito mayor, hay un par de ruedas de acordes que voy a tener que estudiar, jaja [...] es de dificultad media-alta porque tiene ahí esos cambios, que a lo mejor con el dos-cinco no resuelven. (E. Inicial)

Trabajar los enlaces que hay de dos cinco cromáticos, en la parte A, sí, eso yo creo que es lo más complicado, a lo mejor de hacer [...] sí la coda tiene ahí un patrón rítmico al principio como la A, pero es más complicada de armonía que el resto del tema [...] este tema lo abordaría más para tocarlo no con arpeggios solo, pero partir de la visualización de esos arpeggios. Sí, por el tempo rápido, porque son cambios, o sea el dos-cinco te dura un compás, otro en un compás, luego el siguiente es otro que no está relacionado...entonces es como un trabajo más vertical, se puede hacer también en horizontal, pero a mí me cuesta más en este caso hacerlo así. (E. Post-Práctica 1)

En la segunda sesión corrobora la dificultad prevista, más dirigida a variar el material musical y tomar decisiones para crear en tiempo real, ya que la velocidad del tema es alta.

Claro, que no sea siempre la misma vuelta, intento hacer a lo mejor dos coros intento variar un poquito, y eso es lo difícil, ... en este tiempo rápido pues tiendes a hacer más o menos ritmos parecidos muchas veces, entonces salir de ahí, anticipados, con retardo, a tierra, claro pero todo eso que ya haces en la primera sesión o el tipo de voicings que puedes ir buscando, pues ya es ponerlo con el tiempo, y eso es lo difícil [...] Pero sí, son un montón de decisiones claro, la cosa es jodida no tienes vuelta, porque ya asumes esa melodía y vale tiras para adelante, pero si la cabeza cabezaidv funciona más rápido puedes estar ahí a tiempo real haciendo modificaciones, que eso es lo bonito claro y difícil de conseguir que todo eso que salga natural [...] hacer los solos sobre el metrónomo , o sea cuando tienes una banda ahí es difícil porque claro tú estás leyendo, bueno depende de la versión, pero justo ésta que yo trabajé tiene muchos pasos cromáticos de llegada a las notas. (E. Post-Práctica 2)

Y sugiere tipos de práctica para resolverlo:

[...] entonces eso con la versión lo tocas o con un secuenciador, bien. (E. Post-Práctica 2)

En la tercera sesión, la dificultad se centra más entre la representación que él tiene musical en su “cabeza” y la visualización del dibujo a realizar por los dedos sobre el mástil. El aprendiz tiene la intención de centrarse más en la resolución de detalles que la idea holística de continuidad que tenía en la primera sesión.

Y sugiere la solución para resolverlo:

Hay veces que me veo en bucles metido también un poco que intento corregir, o hablar con alguien ahí que me ayude salir de una cosa en concreto ¿no?. (E. Post-Práctica 3)

Este tema lo había clasificado como de dificultad media-alta y aún así clasifica de “más difíciles” los temas que componen los compañeros. Esto puede ser porque sean menos estándar y por tanto menos previsibles. Pero en este nivel avanzado de aprendizaje no parece probable que en las otras culturas analizadas los aprendices opinen lo mismo de las obras compuestas por sus iguales respecto a las de los compositores emblemáticos.

Paradas, que no sabía salir de algún problema en la conducción melódica, mi cabeza me llevaba a conducir la frase de una manera, pero mi visualización sobre el mástil era otra, tenía que ajustar las dos ideas, o sea ver en cada momento qué era mejor priorizar [...] montando temas de audiciones de Pamplona de los chicos, del bajista y el batería, y claro pues todo bien a primera, pero no son temas tipo Lazybird, son un poco complejos. (E. Post-Práctica 3)

Terminamos la presentación del discurso de este aprendiz con los ejemplos en los que utiliza los materiales musicales adaptándolos para sí. No hay ninguna mención explícita al proceso de adaptarse al material externo, más allá de los ajustes al tempo regulado por el metrónomo que hemos comentado. No obstante, ese ajuste a la velocidad no le coarta el hacer sus propias versiones e improvisaciones de la música según a él le va pidiendo.

[...] haber hecho un estudio de la melodía, pues comparativamente con distintas versiones, de cantantes, de distintos instrumentistas, un poco para hacer una interpretación propia [...]. (E. Inicial)

[...] con la melodía no tuve problemas, porque la varié ya el otro día y no la tocaba ya como está aquí escrita. al principio sí lo hice [tocar con las duraciones que están escritas] al principio un par de vueltas, pero enseguida ya me pide otra cosa, con el metrónomo a ese tempo me pide *pietemp* ésta hacerla más corta, ésta más larga, hombre ahora ya con la variación melódica pues ya ha variado todo un poco [...] [con los tresillos] tampoco tuve problema, también los varié, al principio los toqué así [marca con el pie y canta], sí, los toqué al principio los tresillos, luego no los trabajé así, hice una variación también de los tresillos. (E. Post-Práctica 1)

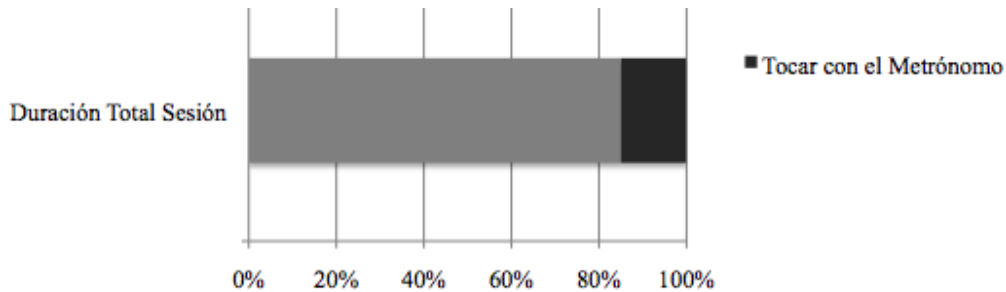
[...] y luego hay cosas que ya automatizas, a lo mejor recursos que ya utilizas más, otros los has usado pero todavía no los tienen asimilados. (E. Post-Práctica 2)

**7.2.2. La práctica musical: descriptores y características.** Analizamos las grabaciones de las sesiones de práctica (SP) en las que la investigadora también estuvo tomando notas *in situ* y cotejamos ambas recogidas de información. Procedimos a realizar una visualización del vídeo junto con el aprendiz dónde le íbamos preguntando sobre los puntos de interés en la investigación y él nos iba comentando lo que le llamaba la atención. Estas entrevistas las llamamos entrevistas de reflexión sobre la práctica (ERP). En cada aprendiz describiremos los elementos que han caracterizado su práctica instrumental de manera idiosincrásica y por tanto no tiene mayor intención que ofrecer una visión global de esa práctica a partir de esquemas comprensivos explicativos de la misma.

**7.2.2.1. Representaciones externas.** Comenzamos la descripción de la práctica del aprendiz de JZ-C con una descripción cuantitativa en una sesión de práctica, del tiempo que emplea para tocar con un sistema externo de representación desplegado en el tiempo, no en el

espacio. El sistema que más usa este aprendiz en las sesiones visualizadas ha sido el metrónomo. En una sesión completa de 51 minutos llega a utilizarlo hasta 8,48 minutos, es decir, un 17,65% del tiempo, generalmente marcando los pulsos 2 y 4 del compás (Figura 7.2.1).

**Figura 7.2.1.** Porcentaje de utilización del metrónomo en una sesión de aprendizaje de 51 minutos.



Podemos considerar que el aprendiz utiliza la escritura de manera epistémica. Por un lado, porque utiliza mucho la transcripción comparativa de versiones, que le activa el proceso de comprensión; por otro, porque utiliza la composición (con escritura de tipo chart) como propia necesidad o gusto, más allá de la petición externa de tareas de clase. Lo vemos explicado en la Entrevista retrospectiva con visualización y reflexión sobre la práctica (ERP). Lo describe de la siguiente manera:

Tengo muchos temas pero muchos no los he tocado aún [en grupo], en muchos estilos. Me atrae componer otras cosas que no son solo para los grupos en los que toco. Con Lazy Bird voy a hacer una versión más tradicional porque estoy trabajando eso concretamente, el estilo. (ERP, Comentario 50:8)

Aquí vemos que escribir responde a una necesidad interna, puesto que no le es demandado desde afuera, y esa necesidad puede estar relacionada con cuestiones emocionales intra e interpersonales. Intrapersonales si son de tipo más afectivo, para ampliar su comprensión sobre música de su creación que le aporta gran retroalimentación emocional; interpersonal, si lo hace con vistas a que otros puedan entenderla, aunque él mismo expresa que muchos temas no los han tocado en grupo aun, luego al menos no es inmediata. En el ámbito de jazz lo más habitual es compartir los temas con otros músicos, no solo con los medios de audio sino fundamentalmente apoyándose en los materiales de lectoescritura o charts. Además, en el mismo comentario observamos un procesamiento de tipo referencial que deviene de una toma de decisión sobre qué versión quiere construir con el tema a trabajar.

**7.2.2.2. Procesos cognitivos y regulación.** De este participante vamos a poner de relevancia la activación de procesos como la recuperación de información con transferencia y la autorregulación del aprendizaje. Dentro de sus formas de autorregulación observaremos un procedimiento estratégico de repeticiones sistemáticas frente a las dificultades y el uso de la respiración en todo el fraseo musical. Son dos puntos fuertes del desarrollo de su práctica.

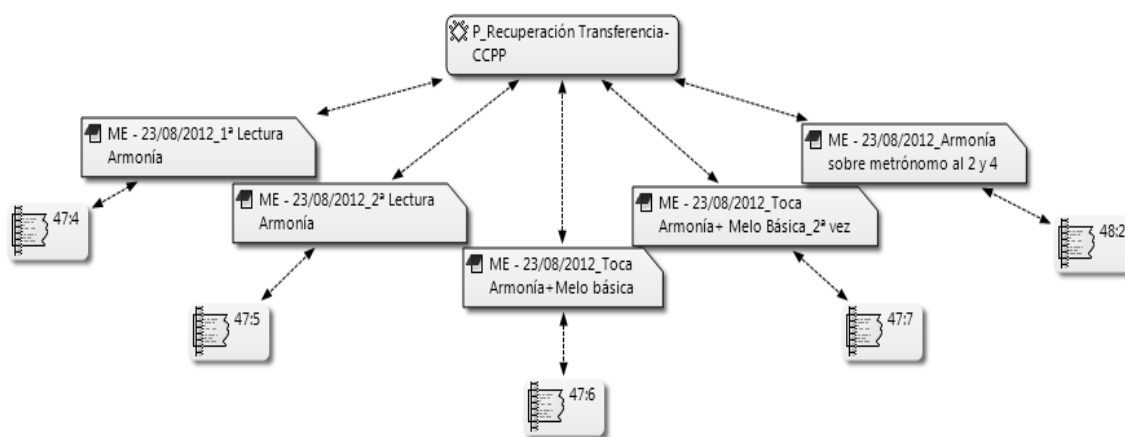
• *Recuperación de información con transferencia.* El aprendiz utiliza la transferencia de material musical recién aprendido aplicando secuencias en distintos tonos, transportando un motivo por el mástil de la guitarra (Vídeo 47:23). Otra forma de transferir el material es tocar el mismo motivo en distintas octavas, es decir, suena la misma secuencia pero una más aguda y otra más grave simultáneamente (Vídeo 47:3). En la ERP el aprendiz nos explica con sus palabras en qué consiste ese proceso de transferencia del motivo musical:

- E: ¿Qué estabas haciendo ahí? transferir la escala, irla subiendo?.
- JZ-C: Ahí estoy haciendo una escala del dominante ¿no?, los dos-cinco que hay, simplemente.
- E: Pero, empezando cada vez desde una nota, taratara...
- JZ-C: Claro, claro, es que cambia la dominante y cambio [la escala].
- E: ¿Y empezando en la tónica por arriba...?
- JZ-C: Por la séptima del dominante. He empezado haciendo ahí...sobre los doses una frase, típica, y estaba ahí haciéndola sobre los doses...sí, una frase taraara... en lento, o sea, localizando un poco los doses y luego ya me he quedado ahí con algún dibujo para ver soluciones en los dominantes.

(ERP; Comentarios 50:19, 50:20, 50:21, 50:22 y 50:38)

Además, en lo que parecen lecturas a primera vista del tema, parece haber una lógica de transferencia de información entre cada repetición completa del tema. El aprendiz va anclando cada aprendizaje en el anterior. En cada vuelta del tema incorpora un elemento nuevo, es decir, parece una repetición más del estándar, pero al conocimiento previo le añade una novedad que está dentro de su capacidad de ejecutarla en cada momento. Podemos observar la secuencia en la Gráfico 7.2.2 y ejemplificado con la secuencia de los Vídeos 47:4, 47:5, 47:6, 47:7 y 48:2.

**Gráfico 7.2.2.** Secuencia de recuperación con transferencia en cada repetición del tema durante las primeras lecturas

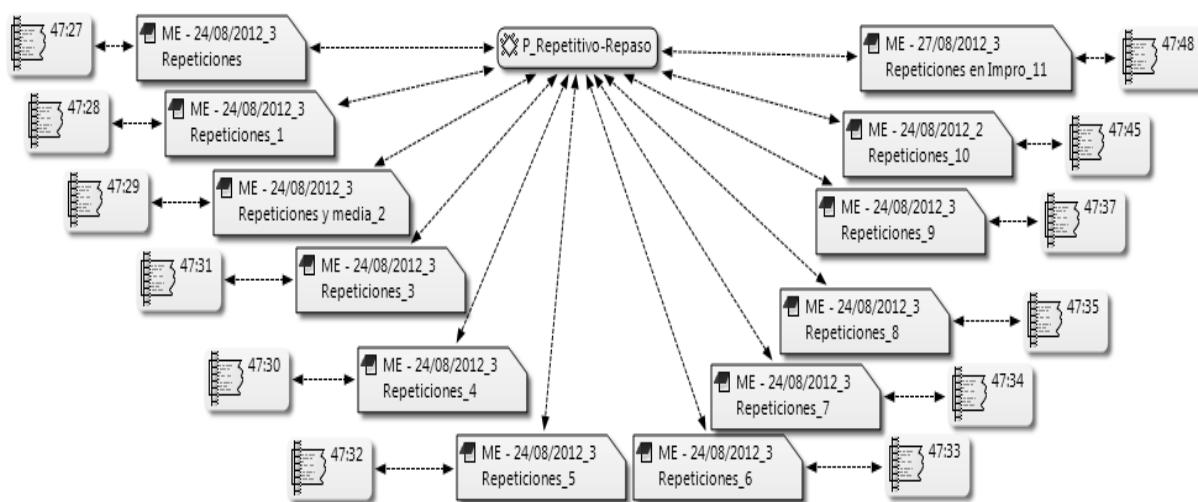


El aprendiz realiza la secuencia de manera sistemática:

1. Lee la armonía del tema. (Vídeo 47:4)
2. Segunda lectura de la armonía. (Vídeo 47:5)
3. Toca la armonía, incluye la melodía de manera básica. (Vídeo 47:6)
4. Toca la armonía con la melodía básica por segunda vez. (Vídeo 47:7)
5. Toca la armonía ahora con el metrónomo en pulsos 2 y 4 del compás. (Vídeo 48:2)

• *Estrategia de las tres repeticiones ante las dificultades.* El aprendiz efectivamente confirma el uso que describía en las entrevistas sobre la práctica del proceso de aprendizaje repetitivo-repaso. Con este proceso básico de aprendizaje ante las dificultades también sucede un hecho curioso y es que mantiene un patrón estable. Repite tres veces el pasaje antes de continuar. Durante las tres repeticiones suele conservar el pulso. En el Gráfico 7.2.3 se proyectan hasta doce ocasiones en las que realiza ese patrón de 3 repeticiones en una sesión de aprendizaje. En el ejemplo del Vídeo 47:30 se ilustra un ejemplo de esta estrategia.

**Gráfico 7.2.3.** Secuencia de 3 repeticiones sistemáticas en el proceso repetitivo-repaso ante las dificultades



En la ERP vemos, por un lado, que él no es consciente de la aplicación de las 3 repeticiones e indagamos en una explicación al respecto. Parece que las 3 repeticiones pudieran corresponderse con 1) *búsqueda*, 2) *afianzar* y 3) *chequear que es óptima la elección*. Se le pregunta al respecto y parece confirmar esta idea.

E- porque tú hacías tres repeticiones, ¿tú sabías?

JZ-C- no.

E- tú a lo mejor estás en algo que..., lo buscas, haces la segunda la tercera y sigues para adelante, generalmente haces tres.

JZ-C-¿sí?

E- o sea, que podías estar buscando las tres, ¿no?; como en la primera a lo mejor una búsqueda, en la segunda...

JZ-C-para afianzarlo un poquito ¿no?

E-yo pensaba, a lo mejor era la primera de búsqueda, la segunda de supervisión y la tercera de chequear que lo tenías.

JZ-C-a ver si me surge... y busco otro camino al final, a lo mejor, supongo que lo repito a lo mejor en la resolución, el último, buscar otro o aprenderlo ¿no?, quedarme con ello, mm [...] supongo que algo así será, no sé, yo tampoco sabía, me acabo de enterar, hasta que lo has mencionado... yo lo estudiaba y no sé, debería grabarme al estudiar... ja ja.

(ERP 1; Comentarios 50:9, 50:10, 50:11 y 50:13)

- *Respiración como regulación y ausencia de canto.* El aprendiz utiliza la Respiración (*breathing*) como herramienta extra-lingüística de autorregulación, tanto en las secciones de aprendizaje de la pieza trabajada (estándar de jazz *Lazy Bird*), como en las secciones de improvisación. Estamos ante un buen ejemplo de herramienta internalizada. Está insertada en el fraseo musical y secuencia partes de práctica, antes de iniciar una repetición o ante una dificultad, por ejemplo.

En el Gráfico 7.2.4 se observan, a la izquierda, las veces en que el aprendiz realiza una respiración sonora insertada el fraseo musical del tema escrito en el chart. A la derecha, observamos las veces en que el aprendiz emite este tipo de respiración sincronizada durante el fraseo musical en su improvisación. Esto nos indica, primero, que es una herramienta automatizada; y segundo, que no está vinculada al fraseo de la melodía del chart, sino que surge del fraseo interno del participante al pensar o sentir la música. No puede ser una actividad controlada deliberadamente en el momento en que su mente está centrada en la improvisación, actividad de gran dificultad en tiempo real y a la velocidad del tema.

Podemos ver un ejemplo de esta estrategia de regulación en el Vídeo 47:12, donde se ilustra esta estrategia con respiración sonora durante la interpretación del chart, y el Vídeo 48:8 respiración sonora durante la improvisación.

En la ERP pudimos comprobar que hacía la toma de conciencia sobre esa estrategia in situ, en el momento de preguntárselo.

E- luego, otra cosa que yo te quería preguntar son por las respiraciones, porque yo no sé si tú trabajas conscientemente las respiraciones.

JZ\_C- no.

E- no la trabajas, no eres muy consciente de ese tipo de trabajo. o sea, tienes una respiración en el inicio de frase musical y además bien cuadrado. Entonces, aquí me estaba fijando, volví otra vez sobre la primera sesión, y es verdad que aquí, en los finales, parece que estabas pensando más en otras cosa que en el movimiento musical, y también haces esas respiraciones, y también vas practicando eso en el inicio.

[Visualización]

JZ\_C- es verdad.

E - es que además, contigo es muy fácil verlo porque las respiraciones son muy sonoras, son más graves y además están a final y a comienzo de frase. Yo decía ¿cómo lleva tan sincronizada la respiración en la tercera sesión?

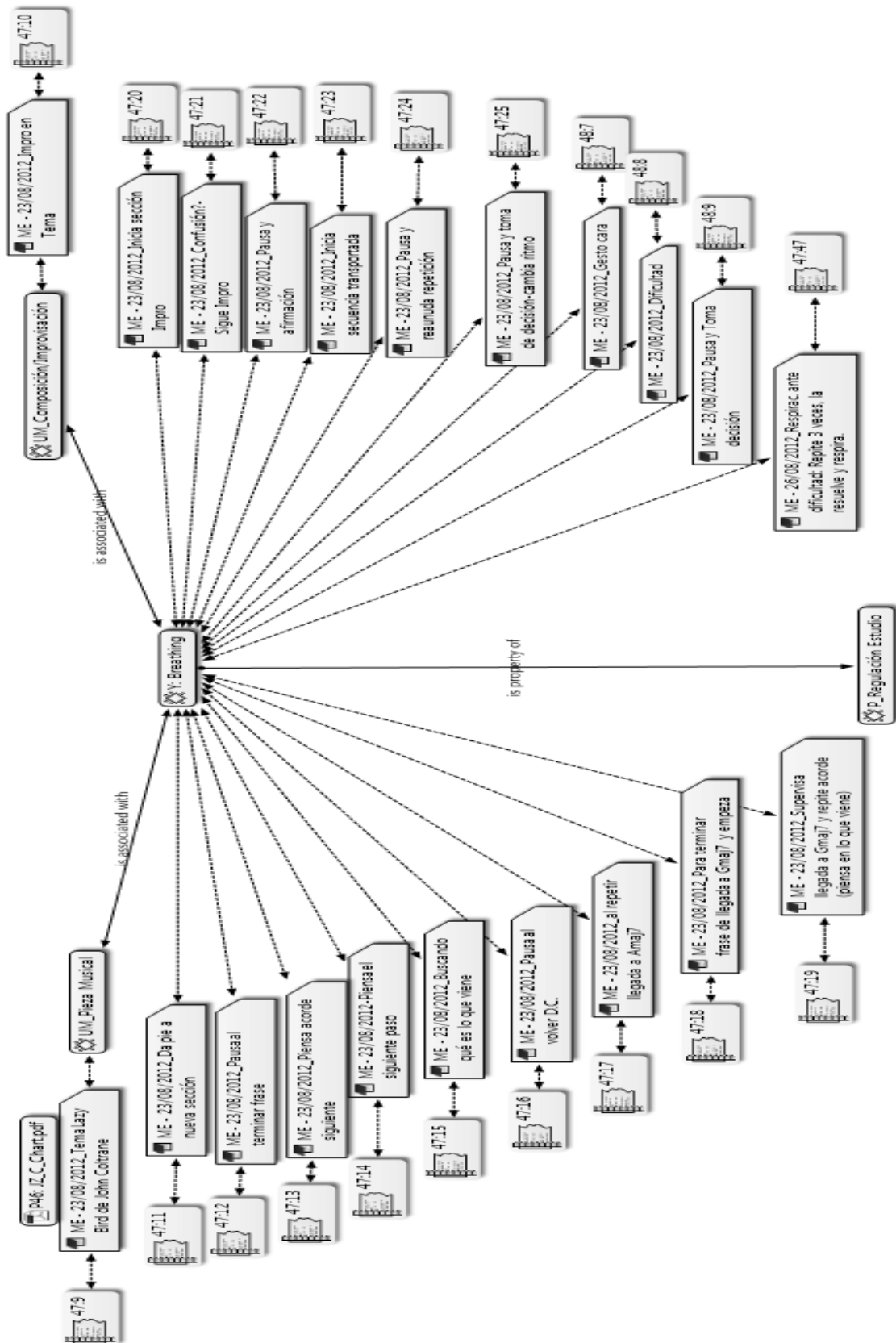
JZ\_C- ah, ni idea, estaré atento, ¿eso es bueno?, o sea, no sé... No es consciente, no. Ah... ¿y se trabaja esto? o...

E-yo no sé, en ti, qué va antes, si respiras y por eso comprendes la música, o que comprendes la música y por eso respiras.

JZ\_C- jaja, no sé qué decirte, jaja.

(ERP 1; Comentarios 50:14, 50:15, 50:16, 50:17 y 50:18)

**Gráfico 7.2.4.** Comparación de la frecuencia de respiraciones sonoras en las pausas de las frases musicales entre la interpretación del *chart* y la interpretación de la improvisación





Este fenómeno sucede justo en uno de los aprendices que más ilustran cantando en la explicación de su práctica pero, por contraste, no hemos podido registrar ninguna vez que cante mientras toca. Nuestra interpretación es que aunque para él el canto es una herramienta que utiliza para su aprendizaje, en el momento de tocar lo tiene casi totalmente internalizado. El *private singing* (Casas-Mas, López-Íñiguez, *et al.*, 2013) o canto privado, en aprendizaje musical apuntamos a que tiene características similares al habla privada. En casos en que está internalizado es prácticamente imperceptible, o identificable por sonidos guturales o de *humming*, y en este caso concreto nosotros pensamos identificarlo por medio de la respiración acompañando las pausas de fraseo musical.

**7.2.2.3. Procesos orécnicos y regulación.** Se ilustran dos secciones complementarias y conectadas en la gestión emocional y de la motivación.

En primer lugar, en la parte superior de el Gráfico 7.2.5 describimos cómo identificamos las emociones positivas del aprendiz. Llegado un momento de flujo (*flow*), tanto la respiración como el balanceo del cuerpo y asentimiento de la cabeza nos permiten identificar que el aprendiz está disfrutando con lo que está tocando y se lo preguntamos.

E- Tú... ¿sabes lo que estás haciendo ahí? no sé si musicalmente sabes...

JZ\_C- he empezado haciendo ahí...sobre los doses una frase, típica, y estaba ahí haciéndola sobre los doses [...] sí, una frase taraara... en lento..., o sea, localizando un poco los doses y luego ya me he quedado ahí con algún dibujo para ver soluciones en los dominantes.

E- una frase típica.

JZ\_C- sí, el de los doses sí, pero luego ya he empezado a hacer un trabajo con un motivo y resolviendo soluciones desde la tercera pero...

E-¿pero tú crees que te estaba saliendo, ese dibujo que estabas diciendo de los doses?

JZ\_C-sí, el de los doses sí, pero luego ya he empezado a hacer un trabajo con un motivo y resolviendo soluciones desde la tercera.

es porque tienes como una...no es fácil identificar en la primera sesión que haya momentos que llamamos de flujo, pero es que ahí a mí me parece, ¿y a tí?

JZ\_C- sí, porque mira. Sí, sí, ja,ja.

E- ja,ja. ¿Estás orgulloso de tí? Ja, ja.

JZ\_C- eso mola, eso siempre sale así ¿no? luego lo tienes que llevar a su velocidad, ahí no puedes hilarlas así a la primera ¿no?

(ERP 1; Comentarios 50:25, 50:22, 50:27, 50:28, 50:23, 50:24)

Estos momentos los vemos provocados por un proceso más arraigado de motivación intrínseca. Esto coincide plenamente con lo descrito en su discurso acerca de los mismos procesos. La motivación intrínseca se ve explicitada cuando él trata los temas de composición e improvisación. Se produce justo en momentos de improvisación sin el metrónomo:

Tengo muchos temas, pero muchos no los he tocado aun. En muchos estilos. Me atrae componer otras cosas que no son solo para grupos en los que toco. (ERP 1; Comentario 50:8)

A su vez, esto se conecta con una autonomía en el aprendizaje, donde él toma la decisión acerca de en qué estilo quiere construir la versión sobre el tema a trabajar.

Lazy Bird voy a hacer una versión más tradicional, porque estoy trabajando eso concretamente, el estilo. (ERP 1; Comentario 50:29)

Esta motivación intrínseca la vemos asociada a un concepto crucial como es el de concebir el error como punto de partida del aprendizaje y no como algo a evitar. Esta idea también es la que le impulsa el realizar repeticiones en el estudio. Ante una situación en la que repite un material se le pregunta:

E- ¿Qué haces ahí, qué buscas?

JZ-C\_No lo sé. Hago una frase lo que venía tocando. No sé, trabajando, supongo que trabajando a continuación... [es una cuestión de] conducción de voz.

(ERP 1; Comentarios 50:35 y 50:37)

Desde la parte de debajo de el Gráfico 7.2.5.se muestran unas emociones negativas, ya que el aprendiz está en un punto de proceso repetitivo-repaso en el que al preguntarle por los signos extra-lingüísticos reconoce que no sabe salir muy bien de él. Los signos extralingüísticos que confirma el participante son incorporación en la silla, tocarse la nariz y el aprendiz compara la diferencia de emoción con la secuencia anterior (positiva) sin que se lo preguntemos en la entrevista.

E- En este momento, ¿estás cansado?

JZ\_C-bueno, ahí no me había gustado lo que había hecho y por eso mismo..., me he removido un poco.

E- ah, ¿ha sido por eso?

JZ\_C- Sí. [Visualización]. Te lo digo ahora viéndolo, lo que ahora me parece un poco. Lo anterior no me ha gustado, igual que antes me ha gustado la posición esa, ahora no.

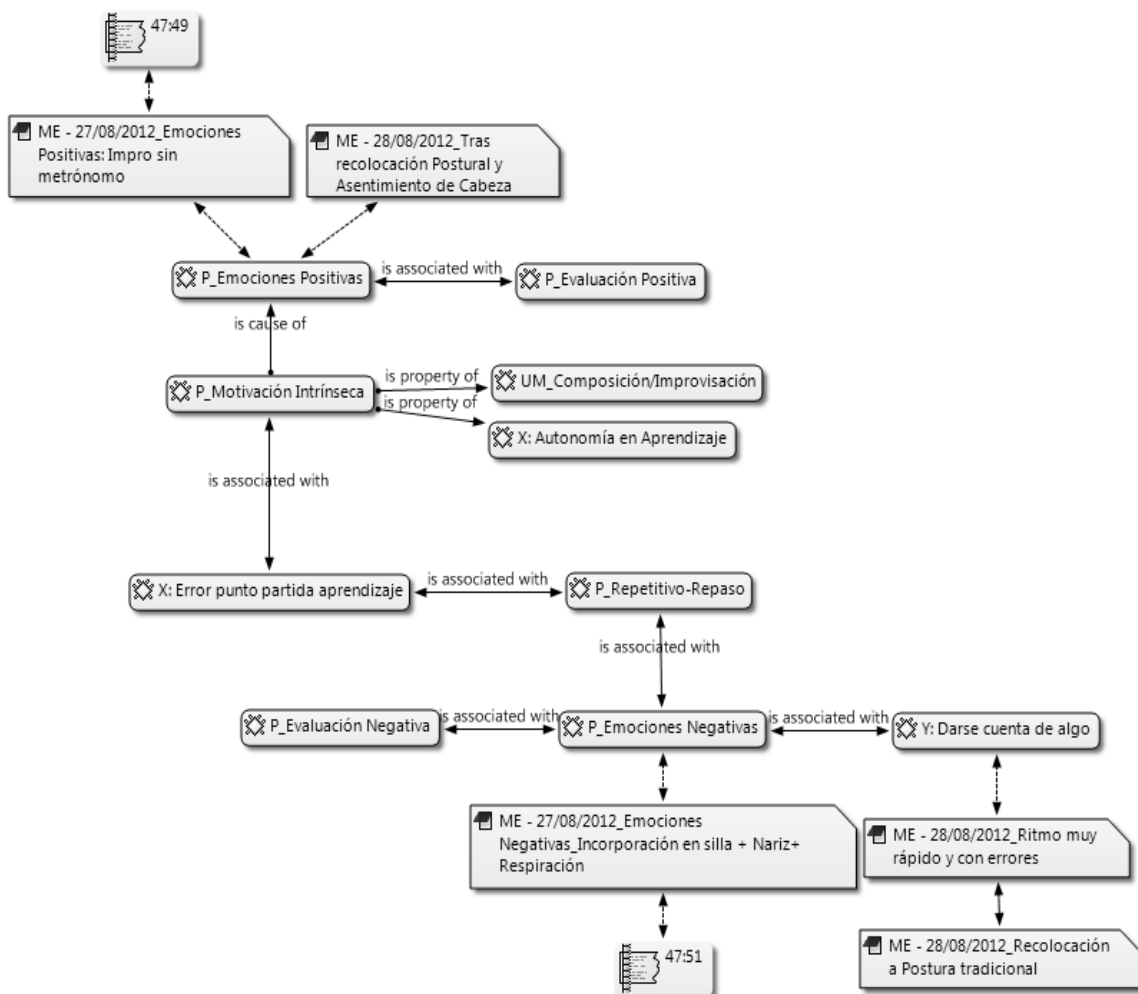
E- Es eso ¿no? no te gustó ¿por qué no te gustó?

JZ\_C- porque no... Repetí ahí una parte, por lo que veo ahora es lo que..., no la llevé, no me sonó igual creo que repetí ahí una nota varias veces y no sabía salir de ahí.

(ERP 1; Comentarios 50:31, 50:32 y 50:33)

Es el mismo aprendiz el que hace la toma de conciencia o “se da cuenta” de una diferencia de emoción entre situaciones emocionales en la sesión de aprendizaje. Esto nos indica que explicita con facilidad las situaciones negativas y le permite verbalizarlas, de manera que puede tener una mejor gestión de las mismas que si no las reconoce o encapsula. El manejo de esas emociones negativas le permite contemplar que el ritmo que llevaba era muy rápido y fijarse en que vuelve a una postura corporal más tradicional y erguida ante el “callejón sin salida”.

**Gráfico 7.2.5.** Comparación de emociones positivas en improvisación sin metrónomo y emociones negativas ante el aprendizaje repetitivo-repaso



Podemos observar ejemplos grabados de los signos de las emociones positivas en el Vídeo 47:49 y de las negativas en el Vídeo 47:51.

A modo de resumen de los puntos fundamentales de este aprendiz, presentamos la Tabla 7.2.12 destacando las cuestiones más idiosincráticas y aquellos que establecerán nexos y diferencias con los otros participantes.

**Tabla 7.2.12.** Resumen de los aspectos más relevantes del aprendizaje Jazz-Constructivo (JZ-C)

CONDICIONES	Mediadores materiales y uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso comparativo de versiones</li> <li>- Lee el estándar</li> <li>- Saca de oído y compara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcripción comparativa</li> <li>- Usa el metrónomo principalmente</li> <li>- Lectoescritura epistémica</li> </ul>
	Prácticas con los materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento analítico y sintáctico elevados</li> <li>- Escaso procesamiento simbólico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No procesamiento referencial</li> <li>- Procesamiento expresivo alto</li> <li>- No procesamiento holístico</li> </ul>
	Aprendizaje colectivo (pares)	Alto, interdependencia	
RESULTADOS	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear e improvisar</li> <li>- No segmentación del material</li> <li>- Apenas técnicos</li> <li>- Muchos estratégicos (3 repeticiones)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pocos holísticos</li> <li>- Pocos de detalle</li> <li>- Cantar mucho en discurso y nada en la práctica</li> <li>- Psicomotrices un poco</li> </ul>
	Conceptos sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por conexiones</li> <li>- No sumativo</li> <li>- Error como punto de partida</li> </ul>	
	Conceptos musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo con metrónomo mucho</li> <li>- Ritmo a tempo bastante</li> <li>- Ritmo medido en compás</li> <li>- Ritmo bailado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tocar lento</li> <li>- No menciona cualidades del sonido, pero saca mucho de oído y compara versiones</li> </ul>
PROCESOS	Memoria y recuperación de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca gestión de atención</li> <li>- Transferencia mucha</li> <li>- Poca recuperación literal</li> <li>- Mucha comprensión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetición</li> <li>- Representación mental</li> <li>- Poca memorización, pero se independiza pronto del <i>chart</i></li> </ul>
	Motivación y emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuciones (más positivas)</li> <li>- Evaluación mucha, más positiva</li> <li>- Motivación intrínseca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca extrínseca</li> <li>- Emociones positivas</li> <li>- Gestión emociones negativas</li> </ul>
	Gestión del aprendizaje y autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección pieza alumno</li> <li>- Autonomía en aprendizaje</li> <li>- Ninguna gestión del profesor</li> <li>- Planificación bastante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos</li> <li>- Regulación del estudio alta</li> <li>- Detección dificultades muy alta</li> <li>- Adapta material a sí mismo</li> </ul>
CÓDIGOS REPRESENTACIONALES	Discurso verbal y discurso musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disociados (Utiliza la guitarra para ejemplificar el discurso verbal)</li> <li>- Diferencia de discurso y práctica de la primera SP a la última.</li> </ul>	
	Elementos corporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición piernas cruzadas cerradas, introspectiva con el instrumento.</li> <li>- Respiración (<i>breathings</i>) acompañada con el fraseo musical, gestión implícita</li> <li>- Recolocación postural ante dificultades durante la práctica</li> </ul>	
	Coherencia discurso-práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay contradicciones</li> <li>- La práctica va por delante o a la par que el discurso. Tiene estrategias automatizadas en la práctica de las que toma conciencia en la ERP</li> </ul>	

### 7.3. Subestudio 3: participante CL-D

El estudiante que a continuación describimos en profundidad tiene 28 años y era alumno del tercer curso de guitarra clásica del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en el momento de realizar esta investigación. Estudiaba el tercer curso de la carrera de Interpretación con todas las materias que forman el currículo. Hace tiempo que tocó flamenco pero ya lo dejó y se centró en el aprendizaje del clásico, que le gustaba más. Sus inicios en la guitarra vinieron de la mano de su padre, guitarrista amateur de rock y pop. Era casi licenciado en filología inglesa.

La pieza que preparó fue el Preludio de J. S. Bach BWV 998 en Mi b mayor. Es una pieza contrapuntística que conforma, junto con la fuga y allegro, una obra completa.

**7.3.1. Discurso sobre la práctica musical.** Describiremos el tipo de prácticas que el participante representa en su discurso mediante una introducción de la frecuencia con que enuncia una determinada categoría y unos ejemplos textuales sobre las mismas. La presentación de las frecuencias nos sirve como orientación de la importancia que esa categoría puede tener en su discurso, mientras que los ejemplos textuales ilustran el contexto en el que son enunciados con su vocabulario genuino.

Este aprendiz se caracteriza por un discurso ligeramente inferior a la media en cantidad de palabras: utiliza 2906 en total en las cuatro entrevistas. Apenas utiliza la guitarra para ejemplificar el discurso verbal, ya que no suele tener la guitarra en las manos durante las entrevistas. La entrevistadora siempre le invita a que la tenga en las manos por si quiere utilizarla. Sin embargo nos ejemplifica en varias ocasiones con el gesto de tocar, sin el instrumento. Solo en dos ocasiones toca la guitarra sin intención de ejemplificar, sino como desconexión (*switching out*) de lo que estamos hablando o descarga emocional (*emotional discharge*). No utiliza ni la guitarra ni el pie como apoyo o sustitución del discurso verbal. Vemos las frecuencias de aparición de las categorías en la Tabla 7.3.1.

**Tabla 7.3.1.** Frecuencias de aparición de las categorías de los diferentes códigos representacionales

Códigos	Frecuencias
Toca la guitarra sin propósito de ejemplificar	2
Toca la guitarra para ejemplificar	0
Gesto tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)	14
Toca la guitarra sustituyendo el discurso verbal	0
Golpea con el pie como apoyo al discurso verbal	0

Este tipo de categorías no son el objeto central de este análisis, pero por su tipicidad en el discurso del aprendiz consideramos relevante incluirlas en esta descripción, aunque sean desarrolladas en posteriores estudios.

### 7.3.1.1. Condiciones

- *Mediadores materiales y uso.* Empezamos describiendo las herramientas materiales que utiliza el aprendiz, es decir, las fuentes de las que extrae el conocimiento musical, que resumimos en la Tabla 7.3.2. No hay muchas referencias en su discurso a los materiales ni a las fuentes, pero nombra la lectura a primera vista de la partitura con notación musical, como una de las primeras acciones que realiza cuando va a aprender una nueva pieza.

**Tabla 7.3.2.** Frecuencias de aparición de las categorías de las fuentes de las que el aprendiz extrae el conocimiento musical

Códigos	Frecuencias
Escuchar versiones	1
Sacar de oído	0
Lectura a primera vista	1
Lectoescritura epistémica	0
Tecnología y software	0
Transcripción	0

Yo soy muy bruto, entonces lo empezaría leyendo, o sea, darle un primer vistazo general, leyéndolo todo de arriba abajo, y en cuanto me ponga a estudiar ya es otra cosa, porque ya lo tengo que estudiar, pero si es la primera vez, lo primero lo tengo que leer. (E. Inicial)

Su primera fuente de conocimiento es el papel y, a continuación, dice haber escuchado alguna versión de la misma pieza, muy seleccionada, generándole una disonancia cognitiva con su primera aproximación.

[...] no sé si podré hablarlo con mi maestro, pero hoy he escuchado alguna versión de algún tío que se supone que es bueno, como Hockins, y ya me dio otra visión. (E. Post-Práctica 1)

El aprendiz menciona que no suele escribir mucho en las partituras y añade una valoración negativa sobre esta circunstancia. Piensa que los problemas y las decisiones que encuentra ahora en el aprendizaje, si no las anota, le pueden volver a suceder más adelante. Según este argumento la memoria externa del papel sería la representación del aprendizaje, más que lo que él asimilaría, sin embargo no lo hace.

[...] y yo ni siquiera las apunto, me acuerdo y ya está, no es algo bueno, porque luego si la pillo dentro de tres años voy a tener el mismo problema. (E. Post-Práctica 3)

No menciona el hecho de sacar música de oído, ni el uso de la transcripción, ni lectoescritura de manera epistémica, así como la utilización de algún tipo de tecnología o software.

- *Prácticas con esos materiales.* Este aprendiz no menciona con frecuencia los diferentes niveles de procesamiento de la partitura, aunque acabamos de ver que ésta es su principal fuente de conocimiento. Sin embargo, todos son mencionados de manera muy similar. Los más nombrados son los procesamientos simbólico y sintáctico, además del procesamiento expresivo. Y no se llevan mucha distancia con el procesamiento analítico y el referencial. Hace

una sola mención a la visión holística de la pieza, no relacionada con la partitura. La mención de los tipos de procesamiento quedan resumidos en la Tabla 7.3.3.

**Tabla 7.3.3.** Frecuencias de aparición de las categorías de los tipos de procesamiento que menciona el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Procesamiento simbólico	6
Procesamiento sintáctico	5
Procesamiento analítico	4
Procesamiento referencial	4
Procesamiento expresivo	7
Procesamiento holístico	1

Ya hemos visto que el aprendiz comienza leyendo la obra de arriba abajo. Se refiere fundamentalmente a un procesamiento simbólico, aunque lo justifica como un trabajo holístico de hacer una visión general. Califica la escritura contrapuntística de este tipo como “muy cuadrada”. Por un lado le parece difícil.

[...] sí era difícil de leer [...] leerlo, o sea tener clara la lectura, el tiempo, el ritmo, claro, sentirlo intentando que sea claro [...] luego con calma uno se pone y lee si hay algo más, pero esto es todo muy cuadrado. (E. Post-Práctica 1)

Pero, por otro, parece que esa “cuadratura”, suponiendo que se refiere a la predictibilidad del discurso, no le es tan difícil. Relacionado con el procesamiento simbólico, también empieza a mencionar elementos de procesamiento sintáctico, fundamentalmente el fraseo. Es una prioridad desde la primera sesión hasta la tercera, en la que además vincula estos dos tipos de procesamiento con la expresión.

[...] sí, es una escritura y lectura fácil. Ésta obra se lee bien, se entienden los pasajes y el fraseo [...] tengo todavía dudas de fraseo, pero supongo que cuando me lo estudie más. (E. Post-Práctica 1)

Es que lo más importante es tenerlo claro, sobre todo no dudar en notas, es que si también te equivocas en la digitación fallas luego, ¿no?, igual sigues, no se nota, pero fallas en el fraseo o fallas en algún lado [...] Aquí intentar dar las notas y intentar expresar con lo que sea, expresar siempre si no, para qué tocamos, ¿no? (E. Post-Práctica 3)

El procesamiento expresivo es el que más menciona. Lo podemos ver desde la entrevista Post-Práctica 1 cuando habla de “sentir el tiempo y el ritmo”. También añade otros tipos de expresión, algunas que se relacionan procesamiento sintáctico, otras no.

[...] mantener legato, eso es lo principal [...] dudas de acentuaciones de algunas notas, dentro del fraseo [...] [en esa versión] toca el laud y eso es una obra para laúd, y la toca muy bien, hombre la esperaba más lenta, pero eso ya es cosa de cada uno, pero la acentuación es un poquito diferente y está muy bien, y entendí algo más, yo creo [...] el legato se podría resolver con una buena digitación y manteniendo mucho más las notas y siendo mucho más relajado a la hora de tocar, eso lo estoy aprendiendo ahora. (E. Post-Práctica 1)

[...] yo se lo intento decir a los niños también, intentad hacer algo, porque si no se queda muy plano, está bien que dar las notas, pero cambia mucho de repente dar un piano

repentino, súbito, sorprende [...] Hay cosas de dinámica y de sonido y de fraseo que me gustan mucho, de la expresión lenta, y creo que he pillado el rollo de cómo interpretar la obra, que he entendido de qué va, luego no se jaja. (E. Post-Práctica 3)

Este parece relacionarlo con una ocasión en la que habla de procesamiento holístico también.

Hay cosas de dinámica y de sonido y de fraseo que me gustan mucho, de la expresión lenta, y creo que he pillado el rollo de cómo interpretar la obra, que he entendido de qué va, luego no sé, jaja. (E. Post-Práctica 3)

El procesamiento analítico lo utiliza solo en la entrevista Post-Práctica 2, para identificar regularidades y diferencias entre secciones y poder aprendérselo de memoria.

[...] cuando empiezan otra vez los bajos, partes que eran más difíciles a nivel técnico, del compás 29 al 33. Esto era lo más difícil [...] un poco el final también, pero no me costó tanto el final aprenderlo, porque además se repite el principio [...] cambia solo el bajo, o sea no tiene nada de movimiento, está yendo un poco cromático pero [...] Por ejemplo, esto se me quedaba muy fácil en el 26 y aquí ya es una parte diferente, que sigue con el mismo bajo pero baja [compás 27], del 27 al 29 hacia la mitad es una parte, una sección de 3 compases, yo diría, hasta aquí, claro porque luego esto es como de enganche para otra vez empezar los bajos cada tres corcheas [compás 30], y luego serán otros tres compases, supongo, exactamente. Tres compases y luego empieza otra, que aquí empieza ya esta sección que llega al hasta el la, la, la, la [compases 33-35], hasta mitad del 33 y luego empieza otra. Aprendiéndolo un poco de memoria esas secciones. (E. Post-Práctica 2)

El procesamiento referencial lo utiliza para conectar el aprendizaje que va a hacer con otras piezas de estilo contrapuntístico que ha estudiado previamente. Además estas piezas barrocas vuelven a ser calificadas de difíciles para el proceso de memorización por la conducción de todas las voces.

Mantuve la obra de Bach del año pasado, porque es una obra muy *heavy*, y entonces lo dejo, lo he perdido. Y monté otra de Ponce, otro compositor que es contemporáneo, pero la obra es estilo Barroco, sí, sí, super barroca, en plan una suite, con varios movimientos [...]. (E. Inicial)

Raros, es que no sé, otras obras del periodo clásico, tú estudias una obra del periodo clásico, que te puedes equivocar, pero sigues el hilo de alguna forma, la música barroca es diferente, porque hay pasajes muy similares pero que tienen un giro diferente, entonces se te puede ir la cabeza [...] por eso es difícil tocar una fuga, tocar música barroca sobre todo, yo creo porque el nivel de concentración, el nivel de presencia tiene que estar siempre, porque si no, hay que ser muy presente, tocar a veces otras obras [...] hay otras obras que te sabes también de música contemporánea o clásica, sale igual, la mano sigue, porque lo he tocado tanto. No te pierdes tanto, ahí si te pierdes, volver a cogerlo tela, en una fuga igual lo coges en la entrada siguiente, igual te la sabes, pero seguir dónde estás, parar todas las voces y volver a pillarlas, hay que estar muy metido, y hay que saber hacerlo muy bien. (E. Post-Práctica 3)

- *Mediadores humanos.* Menciona a otros músicos, sin especificar si son pares o docentes, con los que ha hablado sobre el proceso de aprendizaje y estudio, y a partir de ello parece que quiere tomar la decisión de cambiar alguna rutina de estudio. Busca retroalimentación e información sobre la práctica en otras personas, está atento a qué es lo que hacen otros. Presentamos la frecuencia de aparición de la categoría en la Tabla 7.3.4.



**Tabla 7.3.4.** Frecuencia de aparición de la categoría de aprendizaje colectivo

Códigos	Frecuencia
Aprendizaje colectivo	1

[...] eso es algo que llevo pensando en ello muy poco, pues de hablarlo con gente y demás. Ponerme a estudiar de una forma diferente [...] (E. Inicial)

No menciona el hecho de aprender música con otros o de necesitar a otros en la producción musical.

### 7.3.1.2. Resultados

- *Procedimientos técnicos y estratégicos.* El hecho de que los procedimientos psicomotrices estén muy presentes en su discurso nos indica una gran orientación hacia los elementos técnicos del instrumento. Es el procedimiento que más caracteriza a este aprendiz. Observamos que también menciona los procedimientos técnicos y apenas algún procedimiento estratégico más. No alude al trabajo en detalle y en dos ocasiones al trabajo de tipo holístico. El procedimiento de cantar es utilizado en tres ocasiones. Presentamos un resumen de las frecuencias de las categorías de los procedimientos en la Tabla 7.3.5.

**Tabla 7.3.5.** Frecuencias de aparición de las categorías de los procedimientos que nombra el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Psicomotriz	17
Procedimiento técnico	2
Procedimiento estratégico	4
Trabajo al detalle	0
Trabajo holístico	2
Cantar	3
Segmentación del material	2
Crear/improvisar	0

Los procedimientos psicomotrices aluden a la digitación, fundamentalmente el movimiento de la mano izquierda. Ahora bien, están relacionados con la idea de relajación corporal en conjunto y comenta que son aprendizajes que él ha realizado recientemente. Según avanzan las entrevistas asocia más las cuestiones psicomotrices con dificultades, según él, propias de este estilo contrapuntístico.

[...] cómo se puede digitar [...] el legato se podría resolver con una buena digitación y manteniendo mucho más las notas y siendo mucho más relajado a la hora de tocar, eso lo estoy aprendiendo ahora [...] o sea, el final de todo esto es que para mí sea más fácil, y eso se resuelve pues con calma, realmente lo que veía yo era trabajar todo con mucha más calma y moviéndote de una forma mucho más relajada, y si hay extensiones o cambios de postura de la mano izquierda, por ejemplo, pues que te ayuden, no que te obstaculicen [...] y este fin de semana vino aquí Marcos Socías de Musikene y decía lo de la pulsación y lo de ser menos tensos y liberar un poco [señala la cabeza], que a veces hacemos con el cuerpo algunas cosas que no nos permiten tocar bien, porque acentuamos notas a veces

porque el cuerpo nos está [se señala el cuerpo], se mueve, e intentar hacerlo lo más fácil posible, que para mí sea fácil. (E. Post-Práctica 1)

[...] cuando empiezan los bajos, del compás 11 al 14 [...] cuando empiezan otra vez los bajos, partes que eran más difíciles a nivel técnico, del compás 29 al 33 [...] pero luego si me aprendí otras que eran más difícil técnicamente [...] Las secciones que hice fueron, todo empieza en el 28 cuando ya bajas de posición, entonces [gesto de tocar] se queda más abajo [en el mástil], hacia el séptimo traste, entonces sigues todo aquí, con algunas extensiones, subes otra vez, pero luego baja otra vez en la misma parte, entonces la postura es ahí [gesto de tocar], entonces me estudiaba por compases, sí, por posiciones musicales [...] si no estás tranquilito estudiando solo una parte, hombre deberías luego volver, pero más o menos funciona. (E. Post-Práctica 2)

Asegurar los pasajes que no funcionaban, la digitación y las posturas, a dónde voy, sobre todo eso, acordarse bien dónde tienes que ir, Sobre todo en Bach, estar seguro de lo que haces, pero vamos de aquí falta trabajo [...] Es que lo más importante es tenerlo claro, sobre todo no dudar en notas, es que si también te equivocas en la digitación fallas luego, no, igual sigues, no se nota, pero fallas en el fraseo o fallas en algún lado, para luego una buena ejecución, igual doy la nota justa pero estoy utilizando el dedo uno, y luego para pasar a otra me viene mal, igual lo doy pero hay algo que falla, se nota algo cortado. Entonces también no equivocarse en la digitación. Porque eso ayuda mucho [...] además se cambian cosas de digitación porque te vienen bien, y se cambian solas porque te das cuenta de cosas [...] Las principales dificultades, pues eran las posturas que se hace en en Bach, siempre hay algunos giros raros, pero eso pasa siempre [...] hay que volver a hacer los movimientos bien hechos, para que vuelva a sonar bien, que los dedos se cierran [gesto de tocar], tienden a cerrarse [gesto de tocar], yo creo que es eso. Yo creo que es algo físico [gesto de tocar], que los dedos se va cerrando y además cogen velocidad y no son tan precisos [gesto de tocar], mientras que si lo haces muy lento [gesto de tocar] y lo sabes muy bien se acostumbran y además [gesto de tocar] relajarlos todo el tiempo, es muy útil. (E. Post-Práctica 3)

Menciona los procedimientos técnicos enfocados a fijar estas cuestiones psicomotrices que acabamos de señalar, en concreto con el fundamento de “tocar lento”, mientras que los estratégicos son tomas de decisiones y anticipaciones de situaciones problemáticas. Algunas veces dependientes de las circunstancias y no tanto de su control.

[...] ver algunas cosas difíciles que podrían pasar [...] los cambios. (E. Post-Práctica 1)

Como tenía tan poco tiempo mi idea era aprenderme algunas partes de memoria y otras tocarlas leyendo y luego mezclar todo, porque hay partes que igual no consigo leyendo que salgan bien limpias [...] tener más claros algunos puntos de cambios, porque Bach tiene unos giros un poco extraños, de hecho todavía tengo algún momento de.... (E. Post-Práctica 2)

En una ocasión, en la sesión intermedia, menciona el trabajo en detalle, y el trabajo más global en dos ocasiones, en las sesiones del principio y del final. Tiene muy baja frecuencia el cambio de zoom.

Arreglar los puntos porque ya sale más o menos. (E. Post-Práctica 2)

Yo soy muy bruto, entonces lo empezaría leyendo, o sea darle un primer vistazo general [...] (E. Inicial)

Ahora siempre que toco me pongo a tocarlo [entero], sí, sí, Ya lo tengo de memoria bien, sí, jajaja, Es tocarlo porque me lo paso bien sabes y queda guay, muy bonito. (E. Post-Práctica 3)

El procedimiento de cantar lo utiliza tres veces durante las entrevistas para ejemplificar el discurso verbal.

• *Conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza.* La primera diferencia a resaltar es que concibe distinto significado para “tocar” la guitarra que para “estudiar/practicar”. “Tocar” lo relaciona con el disfrute e intentar evitar los errores, mientras que “estudiar” lo relaciona fundamentalmente con tocar despacio las partes. Esto es un hecho que se puede dar en otros músicos, por ser nuestro idioma el español, en el que hacemos esa distinción cuando practicamos un instrumento. Lenguas vecinas, como el francés o inglés, utilizan la misma palabra para jugar: *jouer* o *play*, respectivamente. En italiano también podemos encontrar esta diferencia respecto del español entre tocar, *suonare*, y practicar o estudiar, como *studiare*.

Si es práctica, estudiarlo muy lento, ya todos los pasajes [gesto de tocar] super lentos, si te lo tengo que tocar, pues te lo tengo que tocar, eso es otra cosa. (E. Inicial)

No, yo ahí me proponía tocarlo, intentar tocarlo lo mejor posible, porque habíamos dicho que era la última y entonces intenté no equivocarme mucho, o sea no estaba teniendo un momento de aprendizaje, era momento más bien pasarlo bien y tocar, está claro si tú lo tocas y lo tocas y le tocas, también te ayuda a aprender más, seguro [...] Y luego claro, he seguido tocando un poco, no estudiando, no no no. Estudiar es estudiar lento también, estudias más lento e intentar acordar de los pasajes. (E. Post-Práctica 3)

No hace ninguna alusión concreta al aprendizaje en general, pero sí acabamos de ver la asociación de que cuánto más lo tocas, “te ayuda a aprender más”, además de varias sentencias que indican su orientación a evitar el error. Todas ellas se producen en la última entrevista y desvinculando esa sesión del aprendizaje. Son varios ejemplos que indican un enfoque de miedo escénico hacia la *performance* en público. Esto lo comentaremos más adelante en los procesos emocionales y motivacionales. En la Tabla 7.3.6 presentamos la síntesis de la frecuencia de las categorías acerca de los conceptos que el aprendiz verbaliza sobre el aprendizaje.

**Tabla 7.3.6.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre los conceptos de aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Aprendizaje por conexiones	0
Aprendizaje sumativo	0
Aprendizaje como práctica combinatoria	0
Aprendizaje brota sin enseñanza	0

No, yo ahí me proponía tocarlo, intentar tocarlo lo mejor posible, porque habíamos dicho que era la última y entonces intenté no equivocarme mucho [...] Es que no estudié realmente ese día. Es que lo más importante es tenerlo claro, sobre todo no dudar en notas, es que si también te equivocas en la digitación fallas luego, no, igual sigues, no se nota, pero fallas en el fraseo o fallas en algún lado, para luego una buena ejecución, igual doy la nota justa pero estoy utilizando el dedo uno, y luego para pasar a otra me viene mal, igual lo doy pero hay algo que falla, se nota algo cortado. Entonces también no equivocarse en la digitación [...] Era intentar no equivocarme, yo para mí era no equivocarme, porque era la última, intentar tocarlo lo mejor posible lo que había estudiado [...] el problema que pasa siempre cuando estudias música barroca, se puede perder cabezaidv, yo pierdo un poco la, me ha pasado más veces, y en concierto me ha pasado, en mi primer concierto no era Bach, estaba tocando Ponce, pero en un estilo barroco y era la obra que más había tocado, y se me fue la cabeza [canta], o sea un pasaje se repetía y luego no sabía qué hacer, y aparte pánico. (E. Post-Práctica 3)

- *Conceptos musicales.* En cuestiones musicales prima la idea del aprendizaje por medio del procedimiento de tocar con un ritmo lento que hemos mencionado recientemente. Y de nuevo relacionado con rituales de preparación escénica. Se presenta sintetizado en la Tabla 7.3.7.

**Tabla 7.3.7.** Frecuencias de aparición de las categorías del concepto de ritmo

Códigos	Frecuencias
Ritmo tocar lento	5
Ritmo metido en compás	1
Ritmo con el metrónomo	0
Ritmo a tempo	0
Ritmo bailado	0

Antes de salir al escenario aquí creo que toqué todo el concierto en el escenario, estaba vacío y molaba muchísimo porque, qué bonito, y nunca me salió tan bien, nunca, pero porque antes de entrar me lo había estudiado todo super lento [...] quiero probar eso la próxima vez, o sea no tocar nada a su velocidad antes de salir al escenario. (E. Inicial)

[...] cuando estudias estudiarlo todo muy lento, porque se te queda más, los dedos se abren más [gesto de tocar], los movimientos que estás haciendo, si tocas siempre la obra rápido cual su velocidad se estropea un poco, o sea que es muy bueno tocarlo rápido, pero si luego lo tocas cuatro veces rápido, cinco veces rápido, luego no sale siempre tan limpio. (E. Post-Práctica 3)

Del ritmo también se menciona la idea de “tenerlo claro”, que interpretamos como que esté metido en compás por su asociación con “sentirlo”, que es algo más físico que racional.

[...] leerlo, o sea, tener clara la lectura, el tiempo, el ritmo claro, sentirlo intentando que sea claro. (E. Post-Práctica 1)

No hace ninguna alusión al sonido o materia prima musical, o al resto de sus propiedades, como la intensidad, el timbre o la afinación.

**7.3.1.3. Procesos psicológicos.** En este apartado vamos a revisar cómo el aprendiz activa determinados procesos psicológicos que hacen posible su desarrollo en algún sentido.

- *Memoria y recuperación de la información.* El proceso de memoria está muy presente en su discurso, de hecho es uno de los eventos que más lo caracterizan como aprendiz. Está muy pendiente de lo que tiene que memorizar, de lo que se acuerda y de lo que se olvida; sin embargo no hemos podido identificar ni la recuperación literal ni la recuperación con transferencia. También hace regular alusión a la gestión de su atención y al aprendizaje de tipo repetitivo. El aprendizaje de tipo comprensivo también aparece con frecuencia moderada. Podemos observar que menciona las representaciones mentales en dos ocasiones. En la Tabla 7.3.8 vemos el resumen de las frecuencias de las categorías sobre atención, memoria y aprendizaje.

**Tabla 7.3.8.** Frecuencias de aparición de las categorías de atención, memoria y aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Gestión de la atención	7
Aprendizaje comprensivo	7
Aprendizaje repetitivo	9
Representación mental	2
Procedimiento memorización	12
Recuperación con transferencia	0
Recuperación literal	0

El aprendiz cita en numerosas ocasiones el proceso de memoria, o hace alusión a acordarse o no acordarse de algo determinado. La memorización está asociada a la representación mental del movimiento de la mano de tipo visual, a cuestiones técnicas y al procesamiento analítico de las secciones de la pieza. Es uno de sus principales objetivos y logros, y le proporciona satisfacción según va avanzando el proceso de aprendizaje. No obstante, también le proporciona ansiedad escénica o, como él dice, “pánico”. Al ser un tipo de material contrapuntístico parece que tiene menos herramientas de memorización que en otros estilos musicales.

¿Si me lo estudio?, pues, podría tener partes ya de memoria, sí, todo no sé, no te sé decir, depende si un día tengo la memoria. Dentro de quince días saldría fluída la lectura, puede, sí [...] El rollo está en imaginarte los movimientos en la guitarra ya, o sea saber ya dónde vas [gesto de tocar] y memorizarlos mentalmente [...] Tocar todo de memoria. (E. Inicial)

[...] memorizar algunas partes y algunos pasajes que me costaban más, muy técnicos. (E. Post-Práctica 1)

[...] Como tenía tan poco tiempo mi idea era aprenderme algunas partes de memoria y otras tocarlas leyendo y luego mezclar todo [...] esta sección me costó aprenderla de memoria, no es que fuera difícil, del compás 15 al 18, no me puse a pensar por qué, igual porque estaba cansado de aprenderme la primera parte, pero no sé realmente [...] pero luego si me aprendí otras que eran más difícil técnicamente [...] Aprendiéndolo un poco de memoria esas secciones. (E. Post-Práctica 2)

Ahora siempre que toco me pongo a tocarlo, sí, sí. Ya lo tengo de memoria bien, sí, jajaja. Es tocarlo porque me lo paso bien sabes y queda guay, muy bonito [...] Estudiar es estudiar lento también, estudias más lento y intentar acordar de los pasajes [...] me ha pasado más veces, y en concierto me ha pasado, en mi primer concierto no era Bach, estaba tocando Ponce, pero en un estilo barroco y era la obra que más había tocado, y se me fue la cabeza [canta], o sea un pasaje se repetía y luego no sabía qué hacer, y aparte pánico [...] hay otras obras que te sabes también de música contemporánea o clásica, sale igual [gesto de tocar], la mano sigue, porque lo ha tocado tanto [gesto de tocar]. No te pierdes tanto [cabeza]..., pero seguir dónde estás, parar todas las voces y volver a pillarlas, hay que estar muy metido, y hay que saber hacerlo muy bien. (E. Post-Práctica 3)

En torno a esa preocupación de memorización con este tipo de material es como gestiona su proceso de atención, del cual informa que no sabe muy bien cómo manejarlo. La concentración la identifica con un estado de tranquilidad que ha experimentado en ocasiones, aunque no es un proceso del todo controlable por él.

[...] a mí me pasa mucho y no creo que solo a mí, pero a nivel de cambios que hace, a nivel ya de tipo musical, o sea si quiera es la digitación, es la música en sí, que de repente parece que estás en un momento y estás en otro, y en Bach pasa mucho, Se te va la cabeza, hay que estar muy metido, sabérselo muy bien [...] Lo de la concentración es un problema que todavía no he resuelto así que no te sé decir [...] cuando no me ha pasado porque estaba tranquilo, lo había tocado muchísimo, pero sobre todo está tranquilo y estar centrado con lo que haces, en cada momento [...] por eso es difícil tocar una fuga, tocar música barroca sobre todo, yo creo porque el nivel de concentración, el nivel de presencia tiene que estar siempre, porque si no, hay que ser muy presente, tocar a veces otras obras [...] Y lo de la concentración, pues cada vez que tocas, intentar estar ahí. Y si se te va la cabeza intentar volver [...] Pero vamos, este problema es un problema, a mí me resulta el problema más grande, por eso he fallado bastantes veces, en concursos y en cosas, no estar ahí. No es porque no haya estudiado jaja. (E. Post-Práctica 3)

El aprendizaje repetitivo está muy asentado en su discurso, aunque no en la primera sesión, sino en sesiones más avanzadas, con la idea de asegurar el conocimiento o automatizar. Estas son las sesiones en las que él afirma que se lo pasa mejor y esto le lleva a una motivación intrínseca para realizar las repeticiones, aunque su maestro le indica que puede jugarle en contra.

El punto 3 (del 29 al 31), nada, ahí repetir más veces por secciones (E. Post-Práctica 2)

[...] está claro si tú lo tocas y lo tocas y lo tocas, también te ayuda a aprender más, seguro [...] asegurar los pasajes que no funcionaban, la digitación y las posturas, a dónde voy, sobre todo eso, acordarse bien dónde tienes que ir, Sobre todo en Bach, estar seguro de lo que haces, pero vamos de aquí falta trabajo [...] porque sí, ya más o menos la obra está montada y es cuando ya la tienes que tocar mucho, entonces ahí es el momento yo creo, que es cuando más te lo pasas bien [...] mi profe me lo decía eso siempre que te cansas enseguida, es que lo tocas tantas veces y luego te cansas, mientras ahí, como todavía está así, todavía quieres oír pasajes, algunas cosas, yo me lo paso bien cuando está a medias, o sea donde está montado pero ya suena. Yo creo que disfrutamos mucho de ese momento, porque ya empieza a salir y ya te lo pasas bien [...] pasa siempre con Bach o con música barroca. Teniéndolo todavía más claro. Tocando mucho en público y teniendo lo más claro, es que es lo único, que todavía me va a pasar, seguro [...] (E. Post-Práctica 3)

En el proceso de comprensión alude precisamente a las dificultades de la misma en la música contrapuntística y que esta pieza es más melódica. Esto le facilita la labor de comprensión, en especial en determinados pasajes. También utiliza la comprensión mediante el procesamiento analítico de las secciones.

[...] porque la música de Bach siempre tiene unos giros armónicos que a veces no se comprenden enseguida, por la armonía y por la, yo no sé esto cómo será, o sea, escuchándolo es mucho más melódico, entonces a mí me parece que no es como una Fuga, entonces creo que es un poco más leve el estudio, tendrá partes más de contrapunto, pero.... (E. Inicial)

[...] [En la versión que he escuchado] él toca el laúd y eso es una obra para laúd, y la toca muy bien..., la acentuación es un poquito diferente y está muy bien, y entendí algo más, yo creo. (E. Post-Práctica 1)

[...] y luego había otras partes que ya tocándolas ya se me habían quedado, como la de las terceras (compás 36), creo que porque es más sencillo de entender a nivel musical y se te queda porque hace siempre lo mismo [canta] [...] Por ejemplo, esto se me quedaba muy fácil en el 26 y aquí ya es una parte diferente, que sigue con el mismo bajo pero baja [compás 27], del 27 al 29 hacia la mitad es una parte, una sección de tres compases, yo diría, hasta aquí, claro porque luego esto es como de enganche para otra vez empezar los bajos cada tres corcheas [compás 30], y luego serán otros tres compases, supongo, exactamente. Tres compases y luego empieza otra, que aquí empieza ya esta sección que llega al hasta el la, la, la, la [compases 33-35], hasta mitad del 33 y luego empieza otra. (E. Post-Práctica 2)

[...] a mí me pasa mucho y no creo que solo a mí, pero a nivel de cambios que hace, a nivel ya de tipo musical, o sea si quiera es la digitación, es la música en sí, que de repente parece que estás en un momento y estás en otro, y en Bach pasa mucho, Se te va la cabeza, hay que estar muy metido. (E. Post-Práctica 3)

En la primera entrevista expone su idea acerca de generar una imagen o representación mental de los movimientos, previa a llevarla a cabo en la producción musical. Le invitamos a que si quería lo pusiera en práctica en las sesiones, pero no le pareció oportuno. Profundizaremos en esta idea en el apartado de autorregulación y gestión del aprendizaje.

[...] como lo veo yo es diferente, lo que hago luego en realidad es otra cosa. Lo que debería hacer es en profundizar ya desde el principio, y lo bueno que estoy intentado ahora, voy a intentar hacer, leer la partitura sin tocarla y visualizarla, visualizarla en la cabeza [...] El rollo está en imaginarte los movimientos en la guitarra ya, o sea, saber ya dónde vas [gesto de tocar] y memorizarlos mentalmente. (E. Inicial)

- *Motivación y emociones.* Es un aprendiz que realiza algunas atribuciones, más de tipo negativo que positivo. En su discurso aparecen evaluaciones y emociones con valencia más positiva que negativa. Finalmente la motivación se expresa en términos más intrínsecos que extrínsecos, pero la motivación extrínseca soslaya determinadas acciones que podrían haberse mantenido de manera intrínseca. Lo vemos sintetizado en la Tabla 7.3.9.

**Tabla 7.3.9.** Frecuencias de aparición de las categorías de emoción y motivación

Códigos globales	Códigos específicos	Frecuencias	
		Frecuencia	Totales categorías
<b>Atribución</b>	Atribución negativa	3	4
	Atribución positiva	1	
<b>Evaluación</b>	Evaluación negativa	4	12
	Evaluación positiva	8	
<b>Motivación</b>	Motivación extrínseca	2	9
	Motivación intrínseca	7	
<b>Emoción</b>	Emociones negativas	2	3
	Emociones positivas	5	

El tipo de atribuciones negativas son internas y modificables, como la forma de practicar previa a un concierto o la cantidad de estudio. En el primer caso es controlable por el aprendiz. En el segundo caso, podría parecer controlable, pero el aprendiz puede percibir como inevitable el hecho de llenarse de actividades irrenunciables. Este tipo de atribuciones, unido a formas verbales como “tendría que” o “debería de”, configuran un perfil atribucional centrado en la imposición externa, más que en la convicción de por qué llevar a cabo una determinada acción.

[...] y me jugué la carta antes, entonces luego toqué, a parte de cansado, es otra cosa ya con gente, es un problema de aquí [señala a la cabeza], pero incluso a nivel físico cambia, entonces lo que tendría que haber hecho es otra vez [gesto de tocar] igual super lento y soltarlo luego en el concierto. (E. Inicial)

[...] Bien, porque no había estudiado mucho jajaja, la verdad, o sea estudié bastante pero dos días o un día anterior, poco tiempo [...] Sí, pero esa obra en un mes si la hubiera estudiado en serio sí sale, porque tenía un concierto, porque tenía un examen, como tenía siempre mil historias, lo miro el día anterior. (E. Post-Práctica 3)

Sin embargo, la atribución de tipo positivo tiene el locus externo, es decir, algo le sale bien porque el material es fácil, no por algo que pueda hacer el propio aprendiz o que conozca previamente.

[...] y luego había otras partes que ya tocándolas ya se me habían quedado, como la de las terceras (compás 36), creo que porque es más sencillo de entender a nivel musical y se te queda porque hace siempre lo mismo [canta]. (E. Post-Práctica 2)

Tener la pieza muy trabajada le produce ss de aburrimiento, así como no tocar la obra completa.

[...] o sea cuando la obra está muy muy montada yo me aburro, porque ya la he tocado tanto que no es bueno eso [...] Tiene que ser todo a la vez, o sea desde el principio [canta], intentaba hacer algo y no me sabía el resto, que si no no me gusta, tocar solo la notas [canta]. (E. Post-Práctica 3)

Menciona las emociones positivas relacionadas con una aproximación a la interpretación en público, pero sin que llegue a ser real o a concretarse del todo. Más como una situación hipotética, quizá idealizada.

Antes de salir al escenario aquí creo que toqué todo el concierto en el escenario, estaba vacío y molaba muchísimo porque, qué bonito, y nunca me salió tan bien, nunca, pero porque antes de entrar me lo había estudiado todo super lento. (E. Inicial)

[...] sí, se deja querer, si es bonita. (E. Post-Práctica 1)

[...] era la última [SP] y entonces intenté no equivocarme mucho, o sea no estaba teniendo un momento de aprendizaje, era momento más bien pasarlo bien y tocar [...] Si toco una obra así me lo pasó bien, claro [...] porque sí, ya más o menos la obra está montada y es cuando ya la tienes que tocar mucho, entonces ahí es el momento yo creo, que es cuando más te lo pasas bien. (E. Post-Práctica 3)

También le provocan emociones positivas cuestiones expresivas interpretativas, que él explica haber podido comprender. Sería un procesamiento de tipo holístico.

Hay cosas de dinámica y de sonido y de fraseo que me gustan mucho de la expresión lenta, y creo que he pillado el rollo de cómo interpretar la obra, que he entendido de qué va, luego no sé, jaja. (E. Post-Práctica 3)

La evaluación negativa la identificamos en el hecho de que él manifiesta la intención de realizar un tipo de aprendizaje, pero luego en la práctica nos dice que realiza otro. Vuelve a utilizar la forma verbal “debería de”. Habla de una nueva forma de estudiar que aun le cuesta llevar a la práctica.

[...] estudio, como lo veo yo es diferente, lo que hago luego en realidad es otra cosa. Lo que debería hacer es en profundizar ya desde el principio [...] esa es la nueva idea que, por eso es muy difícil, incluso con obras que ya conozco he intentado estos días [gesto de tocar] y me bloqueo, hay partes en que me bloqueo porque sé [señala la cabeza] a dónde voy y si la toco no lo sé [gesto de tocar], pero aquí [gesto de tocar] lo sé. (E. Inicial)

También evalúa de manera negativa la interpretación en público, fruto del hecho de que justo antes del concierto no mantuvo su ritual de tocar la pieza de manera muy lenta. Expusimos el ejemplo en la descripción de sus atribuciones. No obstante, en una ocasión vemos que a pesar de evaluar una interpretación de manera negativa, da un mensaje posterior positivo centrado en la evolución del proceso y no solo del resultado.



[...] es algo que pienso yo, pero ahí en la sesión no está bien tocado, pero sí que va por buen camino, eso seguro. (E. Post-Práctica 3)

Evalúa en más ocasiones de manera positiva que negativa. Las evaluaciones positivas son hechas en medio del proceso de aprendizaje, no tanto sobre los resultados finales. Menciona que los avances positivos dependen de una actitud del aprendiz para el cambio. También los avances los considera en función de la cantidad de tiempo de la que ha dispuesto para estudiar. El tiempo de práctica es una constante en su discurso.

Antes de salir al escenario aquí, creo que toqué todo el concierto en el escenario, estaba vacío y molaba muchísimo porque, qué bonito, y nunca me salió tan bien, nunca. (E. Inicial)

Pero es un proceso largo, yo creo. Pero con él [el docente] lo entendía bien, de hecho algunas cosas salían enseguida mejor, si estás predispuesto a cambiar [señala la cabeza] [...] bien, estuvo bien. (E. Post-Práctica 1)

[...] hay poco tiempo, son obras que hay que rodar mucho tiempo, me he dado cuenta, tenerla como la tengo hoy, por ejemplo, está bien para llevarla a un profesor y estudiarla bien [...] y luego había otras partes que ya tocándolas ya se me habían quedado, como la de las terceras [...] ¿a nivel de estudio?, bien con el poco tiempo que es, yo creo que le saqué provecho. (E. Post-Práctica 2)

[...] Bien, porque no había estudiado mucho jajaja, la verdad, o sea estudié bastante pero dos días o un día anterior, poco tiempo. (E. Post-Práctica 3)

En este aprendiz observamos una motivación orientada al logro que viene definida por la necesidad de escuchar el resultado sonoro de la pieza cuánto antes, en el momento en el que más disfruta. Sin embargo, el hecho de depurar o mantener ese logro le hace caer en el tedio, pierde la motivación intrínseca en ese momento. Además entra en juego una visión competitiva con otros compañeros sobre los resultados de aprendizaje. Es en la última sesión donde el aprendiz se preocupa por ver cómo lo ha hecho otro compañero que participa en la investigación, esperando un feedback de la investigadora.

[...] mi profe me lo decía eso siempre que te cansas enseguida, es que lo tocas tantas veces y luego te cansas, mientras ahí, como todavía está así, todavía quieres oír pasajes, algunas cosas, yo me lo paso bien cuando está a medias, o sea donde está, montado pero ya suena. Yo creo que disfrutamos mucho de ese momento, porque ya empieza a salir y ya te lo pasas bien [...] Por eso no sale tan bien, a Miguel seguro que le ha salido genial. Porque sé que él ha estudiado mucho guitarra, más que yo. (E. Post-Práctica 3)

Acabamos de ver que muestra su mayor motivación intrínseca en la fase intermedia, es decir, cuando empieza a escuchar el resultado sonoro de la pieza como acercándose a ese momento idealizado de la interpretación en público. En las últimas fases el tipo de esfuerzo o práctica no le es tan gratificante y le lleva a caer en la frustración. Lo que le atrapa intrínsecamente al final es pensar en esas cuestiones expresivas-interpretativas que ya hemos comentado. La motivación en las primeras fases le viene de mano de su docente, quien además le minimiza el esfuerzo que le supondrá esa pieza frente a otras, orientándole al resultado de “concierto”. No obstante, expresa que le gusta la pieza.

[...] Entonces, [el profesor me dijo] pues móntate esto en vez de montarte otra obra grande, que de concierto va muy bien y es super bonita y no es tan *heavy* como otra sonata u otra suite. (E. Inicial)

[...] sí, se deja querer, sí, es bonita. (E. Post-Práctica 1)

Ahora siempre que toco me pongo a tocarlo, sí, sí. Ya lo tengo de memoria bien, sí, jajaja. Es tocarlo porque me lo paso bien sabes y queda guay, muy bonito [...] Tiene que ser todo a la vez, o sea desde el principio [canta], intentaba hacer algo y no me sabía el resto, que si no no me gusta, tocar solo la notas [canta] [...] Igual sirve a nivel técnico pero me aburro, no puedo estudiar así, o sea tengo que encontrar algo que me satisfaga también aquí [señala la cabeza], ¿no?, si no para qué. (E. Post-Práctica 3)

• *Gestión del aprendizaje y autorregulación.* La elección de la pieza para este estudio viene dada desde el profesor. No interviene ningún consenso con el alumno. Los principales argumentos para su selección son, por una parte, que “siempre hay que” estar estudiando algo nuevo de J.S. Bach y este curso no llevaba nada aún. Por otra parte, la orientación al concierto como una obra que funciona muy bien y “no es muy grande”. Se presenta un resumen en la Tabla 7.3.10.

**Tabla 7.3.10.** Frecuencias de aparición de las categorías de la gestión del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Elección pieza por el alumno	0
Elección pieza por el profesor	2
Autonomía en aprendizaje	1
Gestión del aprendizaje del profesor	3

La eligió mi maestro, porque ya trabajé Barroco, de hecho hice ya dos el año pasado, este año no monté nada nuevo de Bach y siempre hay que estudiar algo nuevo de Bach [...] Entonces, pues móntate esto en vez de montarte otra obra grande, que de concierto va muy bien y es super bonita y no es tan *heavy* como otra sonata o otra suite. (E. Inicial)

Apenas encontramos una frase en la que se afirme su autonomía en el aprendizaje.

[...] quiero probar eso la próxima vez. (E. Inicial)

Más bien, el aprendiz hace referencia a la supervisión de sus decisiones por parte del maestro para proseguir el proceso, a modo de regulación externa.

[...] no sé si podré hablarlo con mi maestro, pero hoy he escuchado alguna versión de algún tío que se supone que es bueno (como Hockins) y ya me dio otra visión [...] Es un proceso que estoy haciendo con mi maestro [...] Pero con él lo entendía bien, de hecho algunas cosas salían enseguida mejor. (E. Post-Práctica 1)

[...] tenerla como la tengo hoy, por ejemplo, está bien para llevarla a un profesor y estudiarla bien. (E. Post-Práctica 2)

[...] mi profé me lo decía eso siempre que te cansas enseguida, es que lo tocas tantas veces y luego te cansas. (E. Post-Práctica 3)

Retomamos aquí aquel objetivo del aprendiz de cambiar en su forma de estudiar, en la que proponía realizar una visualización mental de los movimientos previa a llevarlo a la producción musical. Se le invitó a que éste podía ser un buen momento para ponerlo en práctica y ver qué sucedía. Aunque él estaba convencido de que era un buen método, decidió que no lo haría en las sesiones de práctica de la investigación.

[...] Hoy no [lo pondré en práctica], eso es algo que llevo pensando en ello muy poco, pues de hablarlo con gente y demás. Ponerme a estudiar de una forma diferente para tener

menos esfuerzo. Podemos probar aquí pero es algo muy difícil y se necesita mucho tiempo que eso funcione. (E. Inicial)

Observando el estilo de atribuciones y motivación ya descrito pensamos que ese objetivo no lo va a desarrollar en este momento por evitar un posible fracaso. Siendo que va a ser analizada su práctica quiere dar una buena imagen.

El resto de objetivos, al igual que el anterior, vemos que están centrados en el trabajo corporal holístico (psicomotricidad gruesa) de relajación y en el del control de la digitación, de psicomotricidad fina.

[...] el final de todo esto es que para mí sea más fácil, y eso se resuelve pues con calma, realmente lo que veía yo era trabajar todo con mucha más calma y moviéndote de una forma mucho más relajada, y si hay extensiones o cambios de postura de la mano izquierda, por ejemplo, pues que te ayuden, no que te obstaculicen. (E. Post-Práctica 1)

[...] asegurar los pasajes que no funcionaban, la digitación y las posturas, a dónde voy, sobre todo eso, acordarse bien dónde tienes que ir, Sobre todo en Bach, estar seguro de lo que haces, pero vamos de aquí falta trabajo. (E. Post-Práctica 3)

**Tabla 7.3.11.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre la autorregulación del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Planificación	3
Objetivo	3
Regulación en el estudio	6
Dificultad	9
Ajuste de lo externo a lo interno	0
Ajuste de lo interno a lo externo	2

La planificación está orientada al cambio en la forma de estudiar, pero hemos comprobado que él mismo reconoce que en la práctica hace otra cosa distinta de su planificación. Lo representamos en la Tabla 7.3.11, junto con el resto de categorías de regulación.

[el] estudio, como lo veo, es diferente, lo que hago luego en realidad es otra cosa. (E. Inicial)

Expresa ideas sobre regulación en el estudio que están relacionadas con aquello que le produce cansancio o aburrimiento en determinadas fases del aprendizaje de una pieza.

Como tenía tan poco tiempo mi idea era aprenderme algunas partes de memoria y otras tocarlas leyendo y luego mezclar todo, porque hay partes que igual no consigo leyendo que salgan bien limpias [...] esta sección me costó aprenderla de memoria, no es que fuera difícil, del compás 15 al 18, no me puse a pensar por qué, igual porque estaba cansado de aprenderme la primera parte, pero no sé realmente. (E. Post-Práctica 2)

[...] o sea, cuando la obra está muy muy montada yo me aburro, porque ya la he tocado tanto que no es bueno eso [...] mi profe me lo decía eso siempre que te cansas enseguida, es que lo tocas tantas veces y luego te cansas, mientras ahí, como todavía está así, todavía quieres oír pasajes, algunas cosas, yo me lo paso bien cuando está a medias, o sea donde está, montado pero ya suena. (E. Post-Práctica 3)

Es consciente de por qué se aburre o se cansa, pero no aporta soluciones, más allá de estudiar lento para tener mayor control y no tocar la pieza rápido durante cuatro o cinco repeticiones seguidas.

[...] cuando estudias estudiarlo todo muy lento, porque se te queda más, los dedos se abren más [gesto de tocar], los movimientos que estás haciendo, si tocas siempre la obra

rápido cual su velocidad se estropea un poco, o sea que es muy bueno tocarlo rápido, pero si luego lo tocas cuatro veces rápido, cinco veces rápido, luego no sale siempre tan limpio. (E. Post-Práctica 3)

La regulación también la vemos relacionada con la evaluación positiva, cuando hace estimaciones del tiempo del que dispone para practicar.

[...] ¿A nivel de estudio?, bien, con el poco tiempo que es yo creo que le saqué provecho. (E. Post-Práctica 2)

Las dificultades que menciona el aprendiz se van modificando a lo largo del proceso completo de entrevista. En la entrevista inicial están en relación con cambiar su forma de práctica, visualizando primero los movimientos antes de ejecutarlos psicomotrizmente.

Hoy no, eso es algo que llevo pensando en ello muy poco, pues de hablarlo con gente y demás. Ponerme a estudiar de una forma diferente para tener menos esfuerzo. Podemos probar aquí pero es algo muy difícil y se necesita mucho tiempo que eso funcione [...] esa es la nueva idea que, por eso es muy difícil, incluso con obras que ya conozco he intentado estos días [gesto de tocar] y me bloqueo, hay partes en que me bloqueo porque sé [señala a la cabeza] a dónde voy y si la toco no lo sé [gesto de tocar], pero aquí [gesto de tocar] lo sé. Creo que es muy difícil, creo que puede ayudar mucho, pero es super difícil. (E. Inicial)

Las dificultades en la entrevista Post-Práctica 1 están relacionadas con la lectura, y además trata de identificarlas o anticiparlas.

[...] si era difícil de leer [...] ver algunas cosas difíciles que podrían pasar. (E. Post-Práctica 1)

Las dificultades en la entrevista Post-Práctica 2 tienen que ver con la memorización y problemas técnicos.

[...] memorizar algunas partes y algunos pasajes que me costaban más, muy técnicos [...] cuando empiezan otra vez los bajos, partes que eran más difíciles a nivel técnico, del compás 29 al 33. Esto era lo más difícil [...] pero luego si me aprendí otras que eran más difícil técnicamente. (E. Post-Práctica 2)

La dificultad en la entrevista Post-Práctica 3 la cita en relación con la concentración y preparación escénica para la interpretación en público.

Pero vamos, este problema es un problema, a mí me resulta el problema más grande, por eso he fallado bastantes veces, en concursos y en cosas, no estar ahí. No es porque no haya estudiado jaja. (E. Post-Práctica 3)

En su discurso encontramos elementos explícitos que nos indican su visión acerca de formas de ajuste de sí mismo al material, en concreto a las marcas de digitación de la partitura, aunque no le sean del todo convenientes en esta fase de aprendizaje.

**7.3.2. La práctica musical: descriptores y características.** Analizamos las grabaciones de las sesiones de práctica (SP) en las que la investigadora también estuvo tomando notas in situ y cotejamos ambas recogidas de información. Procedimos a realizar una visualización del vídeo junto con el aprendiz dónde íbamos preguntándole sobre los puntos de interés en la investigación y nos iba comentando lo que le llamaba la atención. Estas entrevistas las llamamos entrevistas de reflexión sobre la práctica (ERP). En cada aprendiz describiremos los

elementos que han caracterizado su práctica instrumental de manera idiosincrásica y por tanto no tiene mayor intención que ofrecer una visión global de esa práctica a partir de esquemas comprensivos explicativos de la misma.

### 7.3.2.1. Representaciones externas

- *La partitura clásica.* Presentamos en primer lugar un ejemplo de la partitura o sistema externo de representación, que es la principal fuente de conocimiento para el aprendiz.

Foto 7.3.1. Primera página del Preludio de J.S. Bach BWV 998

**PRELUDIO FUGA E ALLEGRO**  
BWV 998

*Tonalità orig. Mi b magg.      Traduzione per violino e accompagnata di Oscar Cappola*  
*Trasposizione: Re magg.*

JOHANN SEBASTIAN BACH  
1685-1750

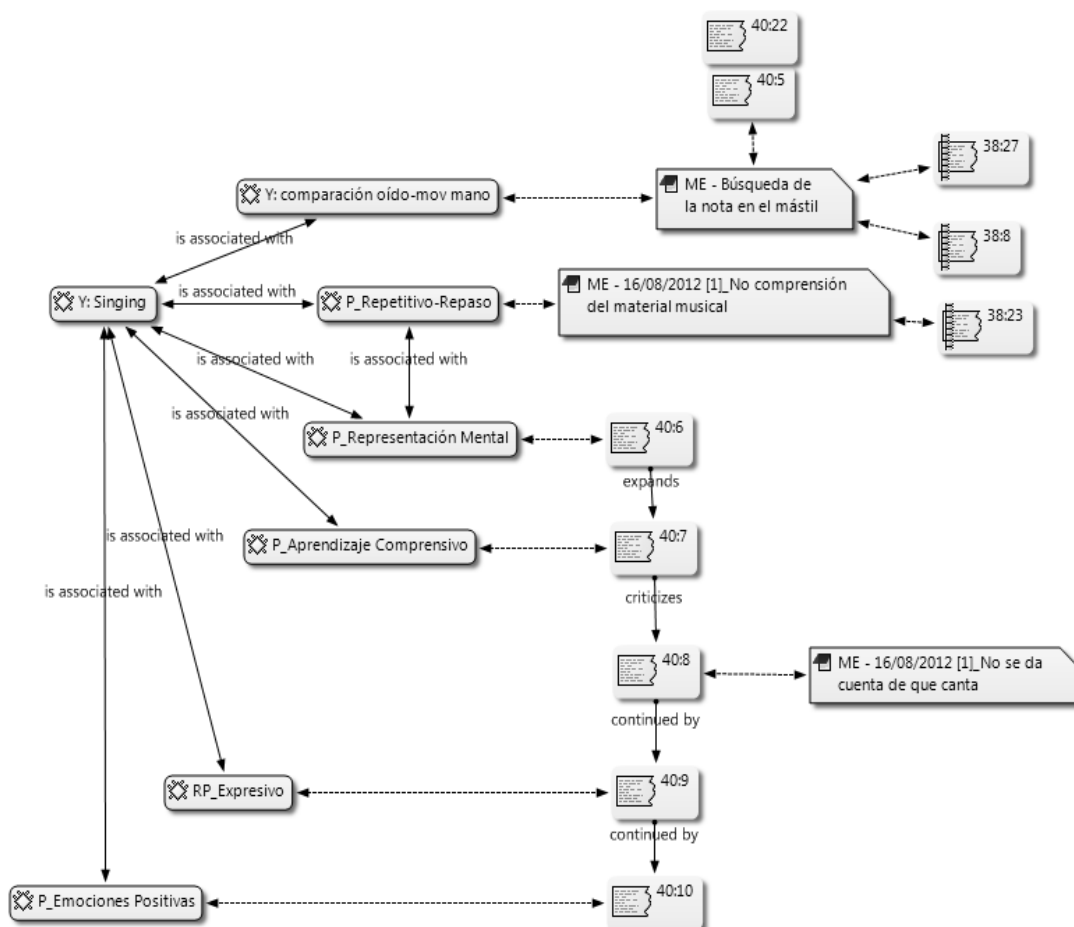
Prelude

La textura contrapuntística nos permite ver dos o más líneas musicales, de voces, funcionando en paralelo en la partitura. Así vemos en la parte superior del pentagrama la línea musical en corcheas (agrupadas de tres en tres). Y en la parte inferior de cada pentagrama otra voz que lleva figuras más largas en negras con silencio de corchea, que suenan simultáneamente a la de corcheas y van cantando en paralelo. Además, en la música barroca no se solía explicitar en las partituras los elementos relacionados con el procesamiento expresivo. Tampoco indicaban unas digitaciones concretas. Sabemos que lo que no se explicita en el SER es porque se considera un conocimiento compartido por los intérpretes o porque no se pretende que se reproduzcan de una manera única.

- *El canto o singing.* En este aprendiz es característico el uso explícito de una herramienta de representación externa muy musical como es el canto o *singing*. Ya hemos desarrollado que bajo nuestra hipótesis el *singing* funciona como herramienta de aprendizaje de un instrumento musical en el mismo sentido que el habla privada (*private speech*), con fases similares de internalización. Es decir, es una tarea muy difícil para aprendices novatos porque excede sus capacidades cognitivas de memoria de trabajo, con producción de psicomotricidad fina además de producción cantada. Ahora bien, si es estimulado externamente (mediante guía, docente...) la dificultad de la tarea disminuiría según el nivel educacional fuera aumentado. En las fases de experto el canto puede llegar a desaparecer o hacerse imperceptible por estar internalizado.

En análisis previos (López-Íñiguez *et al.*, 2012a) hemos identificado tipos de canto con diferente externalización. Por ejemplo, el *singing* sería la forma más explícita con fonación musical y total vibración de las cuerdas vocales. El silbido o *whistle* sería sonido musical explícito también, pero sin hacer vibrar las cuerdas vocales, solo manipulando el aire en la boca al completo y los labios. El murmullo o *humming* es la fonación musical con vibración de las cuerdas vocales, pero con los labios cerrados. Por último está el sonido gutural o *guttural sound*, en el que apenas hay roce del aire y vibración de las cuerdas vocales con un sonido cerrado y opaco, generalmente con la boca cerrada.

Este aprendiz hace uso del *singing* en su faceta más explícita, según varias funciones que hemos podido identificar y que ilustraremos en el Gráfico 7.3.1, la búsqueda de notas o sonidos en el mástil, para comprender el material musical, como materialización de la representación mental, para enfatizar elementos expresivos, como generador de emoción o motivación.

**Gráfico 7.3.1.** Funciones del canto o singing en el aprendiz CL-D

La función más elemental que encontramos en relación con la herramienta de cantar es la de que un sonido dé una orden a la corteza motora para buscar y localizar con los dedos esa nota en el mástil de la guitarra. Le hemos llamado “comparación oído-mano”, porque el aprendiz necesita establecer una relación entre lo que quiere que suene y la ejecución de sus dedos. Podemos observarlo en los Vídeos 38:27 y 38:8.

[Estoy pensando] en buscar la nota, jaja. Cantar en general. Cuando estudias un instrumento creo que sirve para entender la música. Es muy bueno para mí, cantar [...] te das cuenta cuando tocas, sin mirar la partitura, buscando las notas.

(ERP; Comentarios 40:5 y 40:22)

La segunda función la observamos en una situación en la que el aprendiz está realizando un aprendizaje repetitivo infructuoso de un pasaje. Las repeticiones no consiguen resolver las notas que el aprendiz insiste en tocar deslizando su mano por el mástil. El hecho de cantar el pasaje le permite comprender que es un diseño de floreos inferiores sobre un arpeggio de sol menor descendente (sol-fa#-sol, re-do-re, sib-la-sib, sol-fa#-sol). Es decir, aunque no lo haga un análisis

racional del fragmento musical, en el momento que lo canta se produce la comprensión y eso le permite a continuación ejecutarlo bien. Podemos verlo en el Vídeo 38:23.

También, a modo de repetición, el aprendiz menciona cómo una obra musical de la que ha generado una representación mental le viene a la memoria de trabajo por medio del canto.

[...] pero cuando estoy con una obra y la tengo en la cabeza, la canto.

(ERP; Comentario 40:6)

Hace mención en la ERP sobre la comprensión que le aporta la herramienta de cantar, en relación conl origen de la música instrumental. No es una herramienta que hasta ese momento utilice de manera controlada. Es consciente de que la utiliza, pero no de cuándo lo hace. La aplica de manera automatizada.

[...] me ayuda, sí, porque los instrumentos están hechos para sustituir al canto, entonces cantar te ayuda a entender mejor la música. Si tú cantas una melodía, entiendes más [...] a veces no [me doy cuenta]. No me acordaba.

(ERP; Comentarios 40:7 y 40:8)

Y relaciona su aplicación con elementos expresivos musicales que quiere realizar.

[...] porque cuando estás tocándolo, a veces no te das cuenta, si lo quieres hacer más catabile lo intentas cantándolo..., y siempre hay algo que te puede ayudar.

(ERP; Comentario 40:9)

O incluso con emociones positivas que le genera el ponerlo en práctica.

[...] a veces cantamos porque nos gusta, porque es música y cantamos; y somos músicos, ja, ja. Sí, [ésta] es muy dramática.

(ERP; Comentario 40:10)

### **7.3.2.2. Procesos cognitivos y regulación**

- *Cantidad de práctica.* En la regulación del aprendiz observamos que, tal y como él expresaba en su discurso previo, tiende a atribuir y valorar el logro de determinados objetivos en función de la cantidad de práctica que le ha dedicado. De tal forma que si le ha dedicado poco tiempo de estudio no le permite estar satisfecho con el trabajo realizado.

[¿Contento?], pues tampoco mucho. Estudiaría más también. Mucho más, ¿antes que estuvimos, veinte minutos?. Poquísimo, eso no es nada [...] el principio si estoy concentrado conseguía tocar todo eso, hasta llegar hasta aquí. Esto no, la segunda página me resultaba un poco más compleja porque no le dediqué tanto como a la primera, probablemente, no sé, ja ja. (ERP; Comentario 40:18, 40:19 y 40:20)

Una característica llamativa de su práctica en cuanto calidad, más que a cantidad, es que comienza leyendo nota por nota desde el principio. Se observa que el discurso musical no tiene fluidez, con pequeñas interrupciones cada dos o tres hasta seis notas a lo largo de toda la SP. Un motivo puede ser que la velocidad sea más alta de la que él puede leer en tiempo real y conservando el tempo de manera proporcional. Como no prioriza esa idea de conservación de la proporción rítmica, los tropezones son una constante en su discurso musical. Un ejemplo de cómo



funciona la gran parte de su práctica, excepto algún pasaje muy concreto, lo podemos ver en el Vídeo 38:31. Lee el material notacional desde la primera hasta la última sesión. Se independiza de la partitura en la última interpretación.

- *Acomodación psicológica ante la disonancia cognitiva.* A continuación de la situación expuesta, el aprendiz profundiza en el problema que le genera la segunda página de la partitura. En ella el dibujo psicomotriz que realiza la mano izquierda en el mástil representan un modelo que tiende a repetirse, mientras que las digitaciones que vienen indicadas en la partitura no configuran ese modelo repetido. Ante esta circunstancia, en vez de cuestionarse el por qué llevan otro tipo de digitación o incluso poner la que él considera oportuna, opta por ajustarse él a la partitura, al menos en esta “fase” del aprendizaje.

CL-D- [en la segunda página] cambia de armonía, pero también te das cuenta que hay dibujos que haces en la guitarra que se pueden repetir, pero que no están digitado así [...] te das cuenta cuando tocas, sin mirar la partitura, buscando las notas.

E- ¿las modificarías?

CL-D- no lo sé. Puede que eso [lo hagas] cuando ya te sabes la obra. Cuando estoy estudiando y te la quieres aprender de verdad todo de memoria, muy bien. Pero ahora no, ahora no me la sé. (ERP; Comentarios 40:20, 40:22 y 40:23)

Ya hemos explicado que la digitación ni siquiera fue puesta en la época de J.S. Bach, sino que será la que la editorial ha decidido que era la más propia. Aun en este caso, el hecho de que esté puesta en el papel para él supone una autoridad especialmente en las primeras fases de aprendizaje.

- *Incongruencias del discurso con la práctica.* Por una parte, vimos que el aprendiz en su planificación inicial proponía una forma de práctica previa en la que visualizaba los movimientos psicomotrices en el mástil de la guitarra previamente a producirlos. Sin embargo, tal y como él nos dijo en la Entrevista Inicial, pudimos comprobar que durante las tres SP no llegó nunca a ponerlo en práctica en ningún momento. Podemos observar una invitación de la entrevistadora a llevar a cabo la planificación del aprendiz en el comienzo del Vídeo 38:18.

Por otra parte, aparecen alusiones al procesamiento expresivo en el discurso verbal del aprendiz, aunque no son alusiones de las más abundantes (en comparación con otros aprendices), pero sí que son características dentro de su propio discurso. Ante estos elementos expresivos, encontramos que el aprendiz durante su práctica no les presta mucha atención. No los anota en la partitura en ningún momento, ni menciona estos elementos en la ERP, y tampoco observamos indicadores gestuales que denoten que las está teniendo en cuenta mientras practica.

### **7.3.2.3. Procesos oréticos y regulación**

- *Evaluación negativa cuando no mantiene la proporción rítmica.* Ahora pasamos a describir lo que sucede en la SP cuando después de interrumpir el discurso musical en un punto decide iniciar un proceso de aprendizaje repetitivo con ese pasaje. Parece que la repetición no está

basada en ningún tipo de objetivo previo claro, más allá de insistir en la secuencia de las notas del pasaje. Esto hace que en ocasiones comience la práctica más velocidad de lo que él puede gestionar en ese momento y por tanto comienzan a surgir muchas dificultades que desembocan en *whisperings*, chisteos y gestos de cara que nos indican evaluación negativa. Lo vemos en el Vídeo 38:18. En la ERP se le pregunta al aprendiz qué es lo que ocurre.

E- ¿qué es lo que está pasando ahí?

CL-D- que estoy leyendo y..., porque me estoy dando cuenta igual, si leo tan rápido no sigo. Si quiero leer, intentar seguir más, a lo mejor tengo que ir más lento.

(ERP; Comentario 40:11)

La decisión de cómo baja o sube la velocidad parece muy aleatoria, no puede definir un criterio de cómo lo hace y de hecho se observa en la práctica que va ajustando la velocidad sobre la marcha del discurso musical.

E- ¿Cómo has pensado aquí el tempo?, aquí es un poquito más lento del que venías tocando antes.

CL-D- no lo sé, es probar. Yo voy más abajo y seguramente me pare también, porque leerlo a primera vista me cuesta. Pero así es más lento y seguro me ayuda, ¿no?

(ERP; Comentario 40:13)

Podemos observar en el Vídeo 38:21 que hace una parada y decide bajar la velocidad del pasaje que acabamos de ilustrar en la ERP, pero aunque la velocidad es menor de lo que venía tocando no parece que se resuelva el problema. Además aumenta la velocidad de nuevo de manera aleatoria a los pocos compases, cuando hay un pasaje que parece resultarle más sencillo.

El aprendiz justifica la facilidad de los pasajes en función de si son en primera posición (arriba en el mástil), que dice ser la que tiene más trabajada.

CL-D- [me es más fácil] porque estoy en la primera posición, quí arriba, y me costará menos resolverlo.

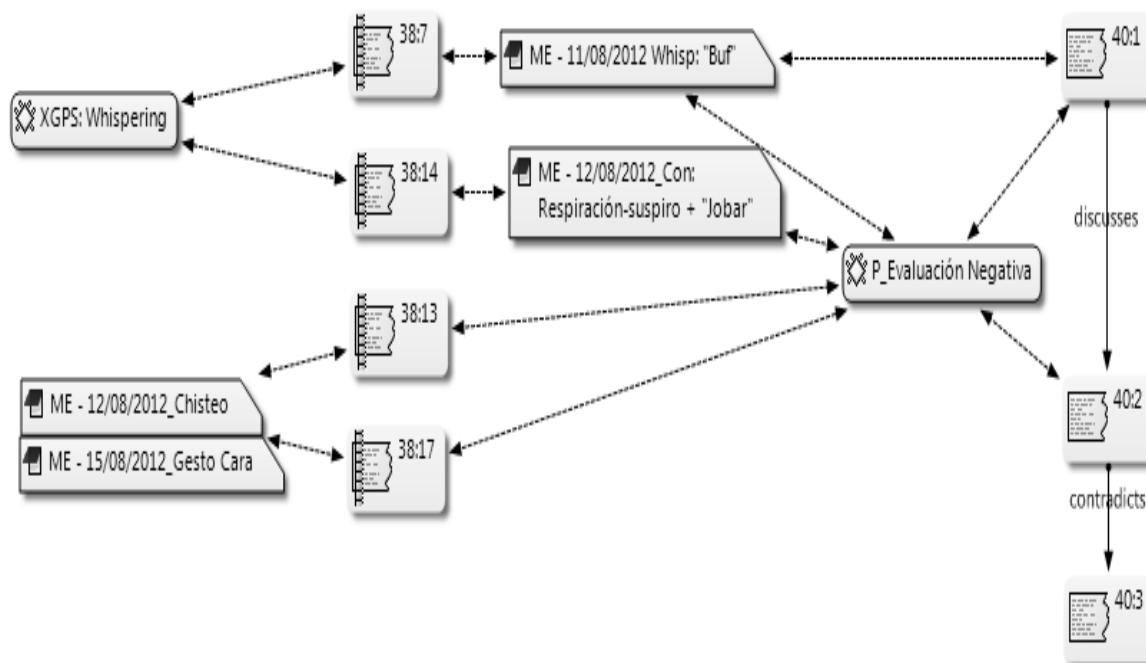
E- ¿te resulta más fácil arriba?

CL-D- sí, las notas las veo mucho más claras, yo por lo menos, arriba, porque cuando empiezas a tocar, tocas mucho más arriba.

(ERP; Comentario 40:17 y 40:15)

Es verdad que a continuación toca una parte que está en la parte inferior del mástil y le da problemas. Pero no creemos que sea solo por la posición técnica, sino porque además no comprende el funcionamiento del material musical, floreos diatónicos o cromáticos, que tiene que desarrollar.

- *Evaluación negativa y toma de conciencia.* Presentamos cuatro ejemplos más de cómo a lo largo de la práctica se da mensajes de evaluación negativa con susurro (*whispering*) o chisteo con gesto de desagrado en la cara. A posteriori él llega a deducir en la ERP que que podría intentar quitar esa conducta, ya que “no le ayuda en nada”. Podemos ver los tipos de evaluación negativa en el Gráfico 7.3.2.

**Gráfico 7.3.2.** Tipos de evaluación negativa durante la SP

En los Vídeos 38:7 y 38:14 podemos ver dos ejemplos de susurros con evaluación negativa. En los Vídeos 38:13 y 38:17 observamos dos ejemplos de chisteos y gestos de cara con evaluación negativa.

Explicado en sus propias palabras podemos ver la transcripción de los comentarios señalados en el Gráfico 7.3.2.

E- ¿Me gustaría saber esta expresión, un poco a qué se debe?

CL-D- creo que fue por el cambio. En plan que estaba todo el tiempo abajo y lo cambié a arriba. Es que lo noté, y antes, leyéndolo otra vez.

E- Entonces esa expresión te ayuda un poco a...

CL-D- no, no me ayuda en nada, es un poco en plan “¡Uf!”, creo yo que ha sido eso, ¿no?

E- y ¿qué quiere decir ese “¡Uf!”?

CL-D- que está mal, que tengo que cambiar porque no me ayuda.

(ERP; Comentarios 40:1, 40:2 y 40:3)

Hay una toma de conciencia que cuestiona su práctica al visualizarse. No observamos evaluaciones positivas durante la SP. En definitiva, estamos ante una práctica con muchas repeticiones de secuencias, cuyas señales gestuales y de habla privada que indican incomodidad y que la relajación corporal holística no está interiorizada. Nos hacen cuestionar el tipo de disfrute del aprendiz en ella.

A modo de resumen de los puntos fundamentales de este aprendiz, presentamos la Tabla 7.3.11 destacando las cuestiones más idiosincráticas y aquellos que establecerán nexos y diferencias con los otros participantes.

**Tabla 7.3.11.** Resumen de los aspectos más relevantes del aprendiz Clásico-Directo (CL-D)

<b>CONDICIONES</b>	Mediadores materiales y uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha 1 versión. Idealizada.</li> <li>- Lectura primera vista partitura sin estrategia</li> <li>- No saca de oído</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No transcripción</li> <li>- No lectoescritura epistémica</li> <li>- No usa tecnología ni software</li> </ul>
	Prácticas con los materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento simbólico</li> <li>- Procesamiento expresivo</li> <li>- Procesamiento analítico y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintáctico bajos</li> <li>- Procesamiento referencial</li> <li>- Apenas procesamiento holístico</li> </ul>
	Aprendizaje colectivo (pares)	Apenas y algo competitivo	
<b>RESULTADOS</b>	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No crear e improvisar</li> <li>- Segmentación del material</li> <li>- Apenas técnicos</li> <li>- Algunos estratégicos de manera aleatoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Holísticos</li> <li>- Alguno de detalle</li> <li>- Cantar un poco y explícito</li> <li>- Psicomotrices muy alto (muy técnico)</li> </ul>
	Conceptos sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguna conexión</li> <li>- Ninguna expresión sobre el aprendizaje</li> <li>- Algo sumativo</li> <li>- Evitar el error</li> </ul>	
	Conceptos musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apenas ritmo metido en Compás</li> <li>- Tocar lento bastante</li> <li>- Ninguna expresión + sobre el ritmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la práctica pulso muy cambiante</li> <li>- No utiliza regulación rítmica externa</li> <li>- Sonido no lo menciona</li> </ul>
<b>PROCESOS</b>	Memoria y recuperación de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta gestión de atención</li> <li>- No transferencia</li> <li>- No recuperación literal</li> <li>- Bastante comprensión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mucha repetición</li> <li>- Poca representación mental</li> <li>- Mucha memorización en discurso</li> <li>- No independencia del material notacional en la práctica</li> </ul>
	Motivación y emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastantes atribuciones, más negativas</li> <li>- Bastante evaluación, más positiva</li> <li>- Alguna motivación extrínseca</li> <li>- Bastante motivación intrínseca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emociones positivas y negativas en discurso</li> <li>- Emociones negativas sin gestionar en la práctica</li> <li>- Ansiedad escénica</li> </ul>
	Gestión del aprendizaje y autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección pieza profesor</li> <li>- Poca autonomía en aprendizaje</li> <li>- Alguna gestión del profesor</li> <li>- Planificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos</li> <li>- Regulación del estudio alta</li> <li>- Detección dificultades media</li> <li>- Ajuste de sí mismo al material</li> </ul>
<b>CÓDIGOS REPRESENTACIONALES</b>	Discurso verbal y discurso musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disociados</li> <li>- Característico el gesto de tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)</li> <li>- Apenas diferencia de discurso y práctica de la primera SP a la última</li> </ul>	
	Elementos corporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición ergonómica activa con espalda recta.</li> <li>- No gestión explícita. Discurso de relajación corporal global que luego en la práctica refleja tensión y mucha retroalimentación negativa.</li> </ul>	
	Coherencia discurso-práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay contradicciones.</li> <li>- El discurso por delante de la práctica. Es una expresión de deseos que no desarrolla en la acción.</li> </ul>	

#### 7.4. Subestudio 4: participante CL-C

El estudiante que a continuación describimos en profundidad tiene 28 años y era alumno de Guitarra Clásica en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en el momento de realizar la entrevista. Estudiaba el cuarto curso de la carrera de Interpretación con todas las materias que forman el currículo. El Grado Elemental lo inició en una Escuela Municipal y entró en el conservatorio con 18 años para cursar el grado profesional. Había completado los estudios de magisterio en la especialidad de música. Su hermano mayor estudió piano hasta completar el grado elemental. En su familia escuchaban música rock y guitarra eléctrica.

La pieza que preparó fue el primer número de la “Suite Platero y Yo” del compositor español Eduardo Sáinz de la Maza (1903-1982). El número se llama “Platero” y la obra está inspirada en la homónima narración de Juan Ramón Jiménez. En la edición que maneja el alumno, de *Unión Musical Española* (1972), viene una introducción del texto del literato.

Eduardo Sáinz de la Maza, hermano del también guitarrista Regino Sainz de la Maza, escribió estas piezas en un estilo neoclásico de inspiración española, sintetizando las influencias vernáculas con otras de índole más ecléctica, especialmente de signo simbolista. La obra está compuesta en 1960 y este número en concreto es una pieza de estilo contrapuntístico.

**7.4.1. Discurso sobre la práctica musical.** A continuación describiremos el tipo de prácticas que el participante describe en su discurso, mediante una introducción de la frecuencia con que enuncia una determinada categoría y unos ejemplos textuales sobre las mismas. La presentación de las frecuencias nos sirve como orientación de la importancia que esa categoría puede tener en su discurso, mientras que los ejemplos textuales ilustran el contexto en el que son enunciados con su vocabulario genuino.

Este aprendiz se caracteriza por un discurso abundante en cantidad de palabras, en total 4287 palabras entre las cuatro entrevistas. Apenas utiliza la guitarra para ejemplificar el discurso verbal, ya que no suele tener la guitarra en las manos durante las entrevistas. La entrevistadora le invita siempre a que la tenga en las manos por si quiere utilizarla. Con todo, nos ejemplifica en cinco ocasiones con el instrumento y en doce con el gesto, sin el instrumento. En ninguna ocasión toca la guitarra sin intención de ejemplificar, como desconexión (*switching out*) de lo que estamos hablando o descarga emocional (*emotional discharge*). No utiliza ni la guitarra ni el pie como apoyo o sustitución del discurso verbal. Vemos las frecuencias de aparición de las categorías en la Tabla 7.4.1.

**Tabla 7.4.1.** Frecuencias de aparición de las categorías de los diferentes códigos representacionales

Códigos	Frecuencias
Toca la guitarra sin propósito de ejemplificar	0
Toca la guitarra para ejemplificar	5
Gesto tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)	12
Toca la guitarra sustituyendo el discurso verbal	0
Golpea con el pie como apoyo al discurso verbal	0

Este tipo de categorías no son el objeto central de este análisis pero por su tipicidad en el discurso del aprendiz consideramos relevante incluirlas en esta descripción, aunque sean desarrolladas en posteriores estudios.

#### 7.4.1.1. Condiciones

- *Mediadores materiales y uso.* Comenzamos describiendo las herramientas materiales que utiliza el aprendiz, es decir, las fuentes de las que extrae el conocimiento musical, que resumimos en la Tabla 7.4.2. No hay muchas referencias en su discurso a los materiales ni a las fuentes, pero nombra la lectura a primera vista de la partitura con notación musical clásica. Lo más significativo en él son también las referencias a la utilización de la lectoescritura de manera epistémica.

**Tabla 7.4.2.** Frecuencias de aparición de las categorías de las fuentes de las que el aprendiz extrae el conocimiento musical

Códigos	Frecuencias
Escuchar versiones	1
Sacar de oído	0
Lectura a primera vista	1
Lectoescritura epistémica	6
Tecnología y software	0
Transcripción	0

Una de las primeras acciones que este aprendiz nos enuncia que realiza cuando va a aprender una nueva pieza es escuchar alguna versión de lo que va a trabajar. No menciona que haga comparaciones entre versiones, más bien escucha una de la que ya debe tener referencia previa y la valora muy positivamente, tendiendo a idealizar.

[...] y lo que suelo hacer también es escuchar alguna grabación. Antes de venir ya he escuchado una de Alex Garrobé, que tiene grabada la suite entera y la verdad es que es una pasada [...] Yo creo que de esa versión lo que más me llegó es el primer movimiento, pero la Suite entera me parece que está muy bien grabada, muy bien llevada, todo lo que hace tiene bastante sentido y me gusta, quizá también porque no hay mucha gente que la haya grabado y eso hace que te quedes con esa y no escuches más. (E. Inicial)

A continuación dice que procede a realizar una lectura a primera vista del conjunto de la pieza para “ver el resultado sonoro”, sin pararse en los detalles.

[...] luego intentar hacer una lectura así rápida, de arriba abajo, para ver cómo suena, sin llegar a digitar sino para ver el resultado sonoro. (E. Inicial)

No considera la partitura como una autoridad incuestionable, sino más bien como un guión a seguir y sobre el que preguntarse y plantearse el aprendizaje. Por tanto entendemos que considera la lectoescritura de manera epistémica, ya que modifica elementos sobre los que elabora su opinión. Hace alusión a la digitación y a la expresión con dinámicas.

[...] esto yo creo que es algo más de la edición porque hay digitaciones con las que yo no estoy del todo de acuerdo, que a mí personalmente me funcionan otro tipo de digitaciones [...] pero no es algo puntual en esta partitura, me pasa en muchas de ediciones, hay cosas que están realmente bien hechas y otras cosas que es que no hay por donde cogerlas, tampoco es el caso. Hay ediciones que no están hechas, yo creo que para nadie, y si está hecho para esa persona es un caso excepcional, o que a lo mejor en un punto en concreto en un pasaje yo cambiaría eso, pero reconozco que se podría hacer de la otra forma y que también funcionaría [...] y luego, el otro día, también fui viendo algunos aspectos de matices y demás, esos matices que como te comentaba antes, cuando ya te desligas del papel es cuando ya empiezas a exagerarlo todo mucho más y cuando empiezas a darle más énfasis a todo eso. (E. Post-Práctica 1)

[...] Un ejemplo es en concreto el principio, en la introducción, cómo los reguladores de abre y cierra es una cosa que me llama la atención y creo que hay que potenciar de cara a tocarlo. No, en la partitura no pone nada, esos los he puesto yo. (E. Post-Práctica 2)

No menciona el hecho de sacar música de oído, ni el uso de la transcripción, así como la utilización de ningún tipo de tecnología o software.

- *Prácticas con esos materiales.* Este aprendiz menciona diferentes niveles de procesamiento de la partitura, a excepción del procesamiento simbólico. El siguiente que menciona menos es el nivel de procesamiento sintáctico, y luego los procesamientos analítico y expresivos son los más nombrados, muy a la par con el procesamiento holístico y el referencial.

**Tabla 7.4.3.** Frecuencias de aparición de las categorías de los tipos de procesamiento que menciona el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Procesamiento simbólico	0
Procesamiento sintáctico	4
Procesamiento analítico	11
Procesamiento referencial	9
Procesamiento expresivo	11
Procesamiento holístico	10

Los elementos de procesamiento sintáctico a los que alude el aprendiz desde la primera sesión incluyen la conducción de voces, el fraseo y las dinámicas y reguladores, que no vienen explícitos en la partitura, pero que el aprendiz las escribe a posteriori.

[...] y luego la conducción de las voces, que en algunos casos se dificulta por las digitaciones en algunos casos [...] luego la frase, que tengas a lo mejor frase del uno al cuatro, que le vayas dando ya un sentido musical, del compás cinco al ocho que tenga otro sentido. (E. Inicial)

Un ejemplo concreto es el principio, en la introducción cómo los reguladores de abre y cierra es una cosa que me llama la atención y creo que hay que potenciar de cara a tocarlo.

No, en la partitura no pone nada, eso los he puesto yo aquí en la sesión en su día. (E. Post-Práctica 2)

Los elementos de procesamiento analítico, de los más nombrados, hacen alusión a una planificación del trabajo por movimientos. Muestran una profundización desde niveles de análisis más macro o globales en las primeras sesiones hacia el elementos de detalle que vemos más desarrollado en la entrevista Post-Práctica 2.

[...] lo primero haría una visión general de toda la obra en su conjunto y ver un poco los movimientos, cómo están estructurados todos los movimientos para una visión general, para saber qué es lo que voy a tocar [...] y luego centrarme en el primer movimiento, haría un pequeño análisis formal de la estructura que tiene, elementos en los que reexpone y tonalidades principales, y cambios de textura que haga que se vean así a bote pronto, cuando coges la partitura te das cuenta [...] y una vez que se ha hecho eso, pues ya ir a analizar un poco más detalladamente cada una de las secciones, armónicamente, ver las armonías principales, los acordes que puedan tener más peso, etc. (E. Inicial)

[...] la forma [...] la armonía que está utilizando [...] los tres pilares. (E. Post-Práctica 1)

[...] efectivamente, cuando cambia al modo mayor, es difícil por cuestiones de digitación, creo que no tiene que ver con la armonía ni mucho menos, pero ese pasaje en concreto es un poco más farragoso, más complejo, quizá también porque previamente en el final del cuarto sistema, principio del quinto, hace lo mismo, pero no pasa al modo mayor, sino que se queda en el menor y luego lo repite otra vez, pero lo varía y hace el cambio [...] no más porque luego el resto ya es todo material que ya ha presentado [...] la segunda intro cambia, aquí está en modo menor y aquí cambia, fíjate en la introducción hace todo en modo menor y pasa al modo mayor con otro tema, con un material temático totalmente distinto prácticamente, y luego con el mismo material que utiliza en la introducción en modo menor, lo hace en modo mayor [...] Ya te digo que esto es copiar pegar del principio, quitando la coda final que varía también, pero no tiene nada que sea así más complejo respecto al anterior. (E. Post-Práctica 2)

Muy característico de su discurso es que enuncia elementos de procesamiento expresivo desde la entrevista Inicial y prima unas decisiones y no otras en función de ellos. Por ejemplo, alude a la idea musical, la búsqueda de registros o tesituras equilibradas en el contrapunto, darle distinta identidad musical a las frases que comentamos en el procesamiento sintáctico.

[...] yo creo que más musicalmente por todo el fraseo [...] en este caso Eduardo Sainz de la Maza tiene contrapunto sobre todo en este primer movimiento y el querer buscar un poco los diferentes registros hace que se complique eso, porque la guitarra es lo que tiene, que si te vienes aquí [gesto de tocar] a hacer los agudos, no puedes cubrir los registros graves y viceversa, entonces el buscar un poco el equilibrio es complicado y en este caso aparece en varias ocasiones eso [...] la frase que tengas, a lo mejor frase del uno al cuatro, que le vayas dando ya un sentido musical, del compás cinco al ocho que tenga otro sentido. (E. Inicial)

[...] sí porque esa voz lo que te está es limitando para que tenga todo una continuidad, que en un principio es la preocupación, el que tenga esa continuidad de principio a fin [...] por eso entiendo la armonía, otros simplemente te limitas a lo que pone y dices “bueno, si lo pone así lo hago así”. Yo, no es que lo haga distinto a lo que pone sino que a lo mejor de donde vengo y hacia dónde iba toda la dirección de la frase o lo que sea, sí me interesa hacerlo a lo mejor en otro punto, ¿no? Lo que sea, una terceras que las tenga en un punto determinado, y en ese caso pues yo las haría en otro sitio, o bien por timbre, o por conducción de voces o por mantener la voz, o por lo que sea. (E. Post-Práctica 1)

Menciona el trabajo que hace de énfasis o exageración de los parámetros expresivos para desarrollar su propia representación musical o interpretación. En la partitura no vienen escritos, pero él nos explica que los escribe desde el primer momento.



[...] la concentración que tienes en la lectura o la parte de tu cabeza que está leyendo no lo está poniendo en la parte interpretativa, entonces ahí ya estás perdiendo algo, poco pero es algo [...] y luego, el otro día también fui viendo algunos aspectos de matices y demás, esos matices que como te comentaba antes, cuando ya te desligas del papel es cuando ya empiezas a exagerarlo todo mucho más y cuando empiezas a darle más énfasis a todo eso [...] pero si desde un principio ya en el estudio ya has trabajado las dinámicas y agógica, luego a la hora de hacer tu parte, tu interpretación personal es como que ya lo tienes eso en la mente y desarrollarlo es mucho más fácil [...] Un ejemplo es en concreto el principio, en la introducción cómo los reguladores de abre y cierra es una cosa que me llama la atención y creo que hay que potenciar de cara a tocarlo. No, en la partitura no pone nada, eso los he puesto yo aquí en la sesión en su día. (E. Post-Práctica 2)

Y finalmente lo vemos muy relacionado con la representación mental de esa idea musical.

Pues yo creo que teniendo muy claro lo que quieres hacer con todo, porque si sabes cómo ir haciendo un fraseo, eso lo tienes muy muy claro [señala la cabeza], eso es lo que luego va hacer que todo encaje a la perfección desde detalles pequeños hasta la forma [las manos conforman un círculo], la concepción. (E. Post-Práctica 3)

A continuación, el procesamiento referencial y el holístico estarían muy a la par en su discurso. Tratan temas muy relacionados y globales, pero el referencial en relación con la partitura y el holístico desvinculado de ella, más de acuerdo al fenómeno sonoro. De hecho, incluso en la entrevista Inicial se cuestiona los elementos referenciales que pudieran venir indicados en la partitura y aboga por buscar qué quería realmente el compositor detrás de ellos. Son muy mencionados en las entrevistas del comienzo y del final ejemplos de procesamiento referencial.

[...] porque no hay mucha música que se haya hecho en este periodo, a principios del siglo, y este lenguaje así, impresionista, neoclasicista no es muy usual, hay muy poco repertorio de éste y considero que es bastante interesante [...] ya no solo por la música en sí, cómo está construida, si no por la idea del compositor, Eduardo Sainz de la Maza, que selecciona esos capítulos de la obra de Platero y Yo, de Juan Ramón Jiménez e inspirándose en cada uno de esos capítulos pues va describiendo Platero, que es el primero, El Loco, que es el número dos, la Azotea, el tercero, Darbón el cuarto, Paseo el quinto, la Tortuga, la Muerte y Platero en su Tierra, que son los ocho movimientos, y yo creo que tiene ese aliciente, ¿no?, y luego además en cada uno de los movimientos aparece un trocito de enlace de la obra de cada capítulo [...] teniendo en cuenta que hay que elegir las mejores digitaciones e ir muy muy despacio desde el principio, teniendo en cuenta el contexto en que está la obra, saber sobre el autor. (E. Inicial)

[...] y el estilo al que pertenece al mismo nivel de importancia, yo creo que sí. (E. Post-Práctica 1)

[...] y qué es lo que ha querido decir el compositor, y cómo resulta luego para [...] depende mucho del estilo de la obra, de un poco todo. (E. Post-Práctica 3)

En el procesamiento holístico hace mención a que determinadas ideas (que además este aprendiz considera prioritarias) no tienen forma de anotarse. Además diferencia entre lo que el compositor puede querer o lo que el aprendiz intuye que puede querer, y la propia idea del aprendiz, que también ha de tenerse en cuenta. Esto es lo que él nombra como “los tres pilares”. Vemos que también tienen un poco más de peso en la primera y última entrevista.

[...] darle una idea melódica de principio a fin [...] y quizá eso te lo da el tocándolo mucho y el tiempo te da el leit motiv ese que tiene que tener de principio a fin una obra, pero aun así esa comprensión más enlazada todavía será muy por encima, no tanto como que respire la música bien [...] pues, cuál es la idea que quería el compositor, qué es lo

que quería realmente manifestar con la obra, el carácter, ¿no? Porque en una partitura te pueden decir, moderato, legato, tranquilo, como pone aquí, pero yo creo que detrás de todo eso el compositor siempre quiere decir algo sobre la obra que no se puede escribir en papel [...] Está la idea de lo que te quiere decir el compositor, o de lo que tú intuyes que quisiera en su momento y tú idea, que como intérprete también es de tener en cuenta. (E. Inicial)

[...] los tres pilares. (E. Post-Práctica 1)

[...] ya le das un poco más esa continuidad y así como que te queda más la percepción de que le estás dando un enfoque de principio a fin unitario. (E. Post-Práctica 2)

Pues, tener ya la unidad de todo el movimiento éste y que fluyera del principio a fin, le falta un pulido pero bueno, por lo menos intentarlo [...] Yo creo que el tener una unidad. A unidad me refiero el saber cómo está formada la obra de principio a fin [...] qué carácter le tienes que dar, cómo tienes que llevarlo de una forma y de otra. (E. Post-Práctica 3)

- *Mediadores humanos*. No menciona a otros músicos, más allá de la versión que escuchó al principio o al profesor en algún momento muy concreto. Presentamos la frecuencia de aparición de la categoría en la Tabla 7.4.4.

**Tabla 7.4.4.** Frecuencia de aparición de la categoría de aprendizaje colectivo

Códigos	Frecuencia
Aprendizaje colectivo	0

No menciona el hecho de aprender música con otros o de necesitar a otros en la producción musical. No vemos que mencione a sus pares.

#### 7.4.1.2. Resultados

- *Procedimientos técnicos y estratégicos*. El hecho de que estén muy presentes en su discurso los procedimientos psicomotrices indica una gran orientación hacia los elementos técnicos del instrumento. Es el procedimiento que más caracteriza a este aprendiz. Observamos que también menciona abundantemente los procedimientos estratégicos, sin embargo no menciona ningún procedimiento técnico. Alude al trabajo en detalle, pero es el aprendiz que más menciona el trabajo de tipo holístico. La segmentación del material la menciona en dos ocasiones y el procedimiento de cantar en ninguna ocasión. Presentamos un resumen de las frecuencias de las categorías de los procedimientos en la Tabla 7.4.5.

**Tabla 7.4.5.** Frecuencias de aparición de las categorías de los procedimientos que nombra el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Psicomotriz	21
Procedimiento técnico	0
Procedimiento estratégico	16
Trabajo al detalle	7
Trabajo holístico	12
Segmentación del material	7
Cantar	0
Crear/improvisar	0

Los procedimientos psicomotrices aluden a la digitación, fundamentalmente el movimiento de la mano izquierda. Ahora bien, en la entrevista Inicial están relacionados con los procesamientos, referencial y holístico, y el contexto en el que se inscribe la obra.

[...] y luego la conducción de las voces, que en algunos casos se dificulta por las digitaciones en algunos casos. [...] [tiene mucho] contrapunto sobre todo en este primer movimiento y el querer buscar un poco los diferentes registros hace que se complique eso, porque la guitarra es lo que tiene, que si te vienes aquí [gesto de tocar] a hacer los agudos, no puedes cubrir los registros graves y viceversa [...] en cuanto a tenerlo todo en dedos [...] y una vez que se tuviera eso pues ya ponernos un poco más en materia, empezar desde compás uno, empezar a digitar y demás, bueno teniendo en cuenta que hay que elegir las mejores digitaciones e ir muy muy despacio desde el principio, teniendo en cuenta el contexto en que está la obra, saber sobre el autor [...] pues yo creo que ya te olvidas un poco de lo que pone, ya no es el dedo uno en el fa, sino que ya tienes una idea musical y eso ya te lleva, los dedos empiezan a funcionar un poco independientes, automáticamente, que siempre hay que tenerlos controlados, pero que muchas veces van más por inercia, ¿no?, vas escuchando la música, no vas pensando en ahora viene el dedo uno, ahora viene el dedo dos. (E. Inicial)

Después de haber tenido el primer contacto con la pieza, por ejemplo en la entrevista Post-Práctica 1, expresa su desacuerdo y autonomía respecto a la edición de la partitura que maneja. Defiende su independencia en las decisiones para cambiar determinadas digitaciones y contempla que a otras personas les puedan ir bien esas digitaciones propuestas, por sus características personales.

[...] hombre luego hay cosas respecto a las digitaciones, esto yo creo que es algo más de la edición porque hay digitaciones con las que yo no estoy del todo de acuerdo, que a mí personalmente me funcionan otro tipo de digitaciones y otro, precisamente por esto que estamos hablando, ¿no?, para que luego todo funcione bien, todas las conducciones de voces y que todo se entienda bien, clarito y demás [...] cambiar algunas digitaciones, aquí he cambiado algunas cosas. Más que nada porque no le encuentro el sentido, o sea cómo está escrito, respecto a mí, el cómo yo lo haría el movimiento de las manos, que a lo mejor a otra persona sí le podría funcionar, es por algo más de motricidad [...] pues en guitarra sí tienes la posibilidad de tener la misma nota en diferentes puntos [del mástil] [toca], al mismo tiempo puedes hacer los mismos acordes en diferentes puntos y eso, a lo mejor te ponen un mi menor aquí [toca] [...] no te dice dónde tienes que hacer ese sonido, tú lo puedes, el que te dice cómo tienes que hacer ese sonido es el editor, el que te hace toda la digitación, el que te plantea la digitación desde un principio, pero luego yo creo que cada uno cuando ya tienes un nivel y una madurez, eres tú el que tiene que decidir “pues esto a mí no me funciona” [...] pues precisamente de esta forma, cambiando en algunos casos la digitación y viendo cómo se puede hacer de otra manera, o incluso sobre la misma en el mismo sitio con el mismo timbre [gesto de tocar], el de cambiar los dedos, ¿no?. Es que ahora estoy viendo esto y me acuerdo, a lo mejor en vez de hacer con tres y dos [toca], hacerlo con uno y dos [toca] o viceversa. Cambiar los dedos o cambiar la posición del sonido dependiendo de lo que me encuentre, claro. (E. Post-Práctica 1)

En la entrevista Post-Práctica 2 supervisa las elecciones previas sobre la digitación y las argumenta con procesamiento analítico.

[...] nada en concreto, que estuviera todo lo que en un principio se había tratado, de ir digitando y demás, que viera que funciona, que todo ha ido funcionando bien [supervisión de la eficacia de la digitación elegida] [...] Si me mojo, digitación, más que por decir alguno es que toda la cuestión dinámica viene después de digitar, pero al mismo tiempo te digo que son iguales de importantes las tres [...] Aquí hay un pasaje que es un poquito más conflictivo, un poco más pesado [gesto de tocar] para la mano izquierda, pero creo que trabajando funciona todo perfectamente [...] efectivamente, cuando cambia al modo

mayor, es difícil por cuestiones de digitación, creo que no tiene que ver con la armonía ni mucho menos, pero ese pasaje en concreto es un poco más farragoso, más complejo, quizá también porque previamente en el final del cuarto sistema, principio del quinto, hace lo mismo, pero no pasa al modo mayor, sino que se queda en el menor y luego lo repite otra vez, pero lo varía y hace el cambio eso [...] quedándote donde habías terminado antes, o sea, el pasaje que hasta ahí era exactamente igual, y luego a partir de ahí hacerlo muy muy despacito para que los dedos se [toca], hasta ahí hace eso, y luego hace [toca] y ahí ya cambia [...] es decir si el de antes venías haciéndolo [toca], cuando llegas a éste [toca], luego cambio [toca], fijándome mucho mucho más para que luego las manos se acostumbren a ese cambio. (E. Post-Práctica 2)

En la entrevista Post-Práctica 3 evalúa las elecciones sobre la digitación y explica cómo se ha realizado el andamiaje, desde un mayor control docente hacia su autonomía en la toma de decisiones y el uso fundamentado de la intuición.

[Comprobar que] ya estén todas las digitaciones determinadas [...] En este año no, porque este año ya era el cuarto estaba yo con mi profesor y ya sabes más o menos lo que te va a decir, y eso en cierto modo es bueno porque tú ya sabes cómo enfocar tu esfuerzo, “bueno pues en vez de esto, voy a coger esta digitación, no porque lo diga mi profesor sino porque ya he descartado las otras” [...] también son cuestiones de tiempo, que te das cuenta de que dices “esto me va a funcionar [gesto de tocar]”, y sabes desde el principio aunque no te salga [gesto de tocar] así de primeras, pero sabes [gesto de tocar] que tu mano va a reaccionar [gesto de tocar]. (E. Post-Práctica 3)

En los procedimientos estratégicos que utiliza, menciona la toma de decisiones sobre un procesamiento de tipo analítico, como una jerarquización de las armonías. También sobre las texturas y las digitaciones, que ya hemos comentado previamente. Una vez tomadas esas decisiones, decide “fijarlas” o automatizarlas, es decir, no modificarlas y así utilizarlas de manera estable a lo largo de la práctica. De esta manera observamos que la toma de decisiones se localiza en la entrevista Inicial, en la entrevista Post-Práctica 1 y luego en la Post-Práctica 3, en la que las evalúa. Esto lo veremos más adelante muy relacionado con la autonomía en el aprendizaje para la construcción de su propio aprendizaje actual y futuro.

[...] y una vez que se ha hecho eso, pues ya ir a analizar un poco más detalladamente cada una de las secciones, armónicamente, ver las armonías principales, los acordes que puedan tener más peso, etc. [...] y luego centrarme en el primer movimiento, haría un pequeño análisis formal de la estructura que tiene, elementos en los que reexpone y tonalidades principales, y cambios de textura que haga que se vean [...] y una vez que se tuviera eso pues ya ponernos un poco más en materia, empezar desde compás uno, empezar a digitar y demás, bueno teniendo en cuenta que hay que elegir las mejores digitaciones. (E. Inicial)

[...] cambiar algunas digitaciones, aquí he cambiado algunas cosas. Más que nada porque no le encuentro el sentido, o sea cómo está escrito, respecto a mí, el cómo yo lo haría el movimiento de las manos [...] pero no es algo puntual en esta partitura, me pasa en muchas de ediciones [...] pero luego yo creo que cada uno cuando ya tienes un nivel y una madurez, eres tú el que tiene que decidir “pues esto a mí no me funciona” [...] pues precisamente de esta forma, cambiando en alguno casos la digitación y viendo cómo se puede hacer de otra manera [...] Cambiar los dedos o cambiar la posición del sonido dependiendo de lo que me encuentre, claro [...] Fijar me refiero a que ya las posiciones, pues precisamente lo que hablábamos antes, que si hay que cambiar alguna cosa en un momento determinado pues que ya eso se quede así y ya pueda trabajar sobre eso. (E. Post-Práctica 1)

[...] toma de decisiones en momentos determinados, que a veces luego cuando están, también pudiera ser que sí ya es completamente autónomo como para montar una obra iba

a ser tu decisión de principio a fin, o si está a la espera de que el profesor te diga esto o lo otro, que entonces ahí lo montas dejando cosas a lo mejor el aire con la idea de luego llevar la clase y que el profesor te diga pues mira esto hazlo así, o hazlo asá, o directamente no lo montas y dices es que no lo voy a montar porque sé que luego voy a ir la clase y me va a decir que esto lo haga de otra forma [...] En primero de superior pasaba, o sea no te digo que no lo que me diga Antonio [el profesor], pero como que ya va teniendo todo un criterio, eso una autonomía y saber cuándo tienes que tomar una decisión o otras veces que te quedas un poco más rezagadito esperando a que te digan, y siendo este último año, pues ya sabes cómo te lo va a enfocar y no te lo va a decir [...] y que tú ves que te ha funcionado, que esas decisiones que has tomado anteriormente han sido para bien, y que han resultado buenas [...] Claro a veces has tomado decisiones y con el tiempo te das cuenta que no funcionan, y eso es bastante puñetero, porque ha trabajado una forma y esto guesguitarraidv por qué no funcionan, por qué no funciona, porque no lo has hecho como debías hacerlo [...] Yo, todo enfoque que le había dado al principio, y había dicho pues este fraseo hay que hacerlo así, pues luego cuando lo miré lo que he hecho es reflejarlo, de hecho me fijé, yo creo que no hubo ningún momento en que dije hay que cambiarlo. (E. Post-Práctica 3)

No hemos identificado procedimientos de tipo técnico, más allá de la idea de “fijar” las decisiones tomadas estratégicamente.

Es el aprendiz que más alusiones realiza al trabajo de tipo holístico y global de la pieza. Como un trabajo a corto y también a largo plazo.

[...] darle una idea melódica de principio a fin [...] el tiempo te da el leit motiv ese que tiene que tener de principio a fin una obra, pero aun así esa comprensión más enlazada todavía será muy por encima, no tanto como que respire la música bien. (E. Inicial)

[...] ya le das un poco más esa continuidad y así como que te queda más la percepción de que le estás dando un enfoque de principio a fin unitario. (E. Post-Práctica 2)

[...] tener ya la unidad de todo el movimiento este y que fluyera del principio a fin, le falta un pulido pero bueno, por lo menos intentarlo [...] Este último pulido, fijate que eso yo creo que puede llevar desde un mes hasta toda la vida, porque hay obras que, no sé, a lo mejor obras que tienes en el repertorio que ya has creído tenerlas bien, que las ha tocado en público, y dices pues ya está, ya está bien y ya está perfecto, pero luego te das cuenta con el tiempo que necesitan madurar, y que a pesar de que este todo correcto, entre comillas, necesitan un proceso de maduración, y eso te das cuenta con el tiempo, y de terminarlo, no puedes decir un mes y tres días [...] esas ideas de un principio yo creo que ya las vas a seguir teniendo, a lo mejor no te acuerdas del dedo tres [gesto de tocar] que iba al do, pero la idea general yo creo que eso no se te va. (E. Post-Práctica 3)

El trabajo en detalle también es mencionado abundantemente, aunque casi la mitad de las veces que el holístico. Es un cambio de zoom que maneja a menudo dentro de la misma frase.

[...] y una vez que se ha hecho eso, pues ya ir a analizar un poco más detalladamente cada una de las secciones, armónicamente [...] una vez que se tuviera eso pues ya ponernos un poco más en materia, empezar desde compás uno, empezar a digitar y demás..., teniendo en cuenta el contexto en que está la obra, saber sobre el autor. (E. Inicial)

[...] y claro, una vez que ya te metes con eso ya van siendo todo detallitos que van teniendo cada uno su importancia y es el conjunto de todo eso lo que le hace tener gracia a la obra [...] Una vez que ya tienes esas tres cosas, así como pilares básicos, luego el ir teniendo que entrar en detalles a medida que lo vas viendo va teniendo cada vez más importancia. (E. Post-Práctica 1)

[...] para luego de cara a tocarlo, cuando quieras tocarlo pulir algunos detalles [gesto de tocar] técnicamente y que luego ya ves que al tenerlo todo claro [señala la cabeza] y habiendo pulido esos detalles [gesto de tocar], ya más o menos la puedes hacer sin ningún problema [...] teniendo muy claro lo que quieres hacer con todo, ... eso es lo que luego va hacer que todo encaje a la perfección desde detalles pequeños hasta la forma, la

concepción [...] El haber hecho este trabajo así, muy detallado y por partes, eso ya no se te va a olvidar la vida, aunque decida dejarlo a lo mejor diez años y luego de repente lo retomas, y esas ideas de un principio yo creo que ya las va a seguir teniendo. (E. Post-Práctica 3)

Otro procedimiento muy mencionado, en relación con el trabajo en detalle, es el de la segmentación de material.

[...] y luego centrarme en el primer movimiento [...] luego las frases, que tengas a lo mejor frase del uno al cuatro, que le vayas dando ya un sentido musical, del compás cinco al ocho que tenga otro sentido [...] yo creo que ahí todavía sería un poco por partes, tener una idea ya más global de la obra pero al mismo tiempo que se vaya trenzado todo por partes. (E. Inicial)

[...] Ya te digo que esto es copiar pegar del principio, quitando la coda final que varía también, pero no tiene nada que sea así más complejo respecto al anterior. (E. Post-Práctica 2)

[...] El haber hecho este trabajo así, muy detallado y por partes eso ya no se te va a olvidar la vida. (E. Post-Práctica 3)

Ni cantar, ni la creación o improvisación son procedimientos que mencione en su cotidianeidad de aprendizaje.

- *Conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza.* El primer concepto destacable en este aprendiz acerca del aprendizaje es concebirlo como un proceso cambiante y a largo plazo, sin un punto concreto de llegada. Hemos visto que insiste en la idea de la maduración a lo largo de toda la vida, pero no como un cambio espontáneo sino como una transformación del punto de vista. Determinados aprendizajes los considera duraderos, si están bien anclados.

Este último pulido, fíjate que eso yo creo que puede llevar desde un mes hasta toda la vida, porque hay obras que, no sé, a lo mejor obras que tienes en el repertorio que ya has creído tenerlas bien, que las ha tocado en público, y dices pues ya está, ya está bien y ya está perfecto, pero luego te das cuenta con el tiempo que necesitan madurar, y que a pesar de que este todo correcto, entre comillas, necesitan un proceso de maduración, y eso te das cuenta con el tiempo, y de terminarlo, no puedes decir un mes y tres días [...] El haber hecho este trabajo así, muy detallado y por partes eso ya no se te va a olvidar en la vida, aunque decida dejarlo a lo mejor diez años y luego de repente lo retomas, y esas ideas de un principio yo creo que ya las va a seguir teniendo, a lo mejor no te acuerdas del dedo tres [gesto de tocar] que iba al do, pero la idea general yo creo que eso no se te va. (E. Post-Práctica 3)

Prima la idea de que el aprendizaje es fruto de una serie de conexiones y relaciones que establece el aprendiz. En la Tabla 7.4.6 presentamos la síntesis de la frecuencia de las categorías acerca de los conceptos que el aprendiz verbaliza sobre el aprendizaje,

**Tabla 7.4.6.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre los conceptos de aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Aprendizaje por conexiones	6
Aprendizaje sumativo	1
Aprendizaje como práctica combinatoria	0
Aprendizaje brota sin enseñanza	0

[...] al principio cuando empiezas a escuchar una obra no tienes idea, por decirlo de alguna forma, luego cuando ya empiezas a enlazar unas cosas con otras es como un

puzzle, que ya entiendes la relación que tiene una cosa con otra [...] [al principio] esa comprensión más enlazada todavía será muy por encima, no tanto como que respire la música bien [...] que las posiciones de acordes ya vayan enlazándose bien [...] yo creo que ahí todavía sería un poco por partes, tener una idea ya más global de la obra pero al mismo tiempo que se vaya trenzado todo por partes. (E. Inicial)

Apenas le he dado unas vueltas de arriba abajo, se va uniendo todo y ya va teniendo una coherencia [...] y que al trabajar un pasaje por un lado y otro pasaje por otro, que luego haya una unión entre ambos pasajes y que bien que esté trabajado una frase y luego otra, pero a ver cómo enlazamos eso. Y eso de menos a más, en el conjunto global de la obra, esa misma idea, que veas que la parte que has trabajado por un lado funciona y otra también funciona, pero que luego a la hora de juntarlo todo tiene una razón. (E. Post-Práctica 2)

En una ocasión también menciona la idea del aprendizaje como resultado de la acumulación de práctica, o de la cantidad.

[...] con esto no digo que lo toque perfecto de arriba abajo, hay partes en las que todavía me atasco, pero son cosas que es más rodarlo y tocarlo muchas veces para que salga que no otra cosa. (E. Post-Práctica 2)

No hace alusión al aprendizaje como fruto de una práctica combinatoria de elementos o como evento espontáneo sin una trayectoria detrás.

- *Conceptos musicales.* En cuestiones musicales prima la idea del aprendizaje por medio del procedimiento de tocar con un ritmo a velocidad lenta. No hace ninguna mención al ritmo metido en compás o con regulación externa (con metrónomo), o a tempo, ni relacionado con el baile. En líneas generales, el ritmo y el tempo no forman parte prioritaria en su discurso, sintetizado en la Tabla 7.4.7.

**Tabla 7.4.7.** Frecuencias de aparición de las categorías del concepto de ritmo

Códigos	Frecuencias
Ritmo tocar lento	4
Ritmo metido en compás	0
Ritmo con el metrónomo	0
Ritmo a tempo	0
Ritmo bailado	0

[...] despacio, deteniéndote muy muy mucho [...] y luego a partir de ahí hacerlo muy muy despacito para que los dedos se [toca] [...] haciéndolo todo mucho más despacito. (E. Post-Práctica 2)

Sin embargo hace alusión al sonido como un elemento al que presta atención. Tiene en cuenta sus cualidades, como la intensidad, el timbre o la afinación, para la toma de decisiones en los registros y partes del mástil donde quiere que suene. Además lo relaciona con el procesamiento analítico y observando la evolución de la música en las frases en que ese sonido está incluido.

[...] y tú lo quieres hacer aquí [toca], o sea son cosas a lo mejor para algo muy concreto, que aquí suena un poco más brillante [toca], y aquí suena un poco más apagado [toca][...] por eso entiendo la armonía, otros simplemente te limitas a lo que pone y dices “bueno, si lo pone así lo hago así”. Yo no es que lo haga distinto a lo que pone sino que a lo mejor de donde vengo y hacia dónde iba toda la dirección de la frase o lo que sea, sí me interesa

hacerlo a lo mejor en otro punto, ¿no?, lo que sea, una terceras que las tenga en un punto determinado, y en ese caso pues yo las haría en otro sitio, o bien por timbre, o por conducción de voces o por mantener la voz o por lo que sea [...] pues precisamente de esta forma, cambiando en alguno casos la digitación y viendo cómo se puede hacer de otra manera, o incluso sobre la misma en el mismo sitio con el mismo timbre [gesto de tocar], el de cambiar los dedos, ¿no? Es que ahora estoy viendo esto y me acuerdo, a lo mejor en vez de hacer con tres y dos [toca], hacerlo con uno y dos [toca] o viceversa. Cambiar los dedos o cambiar la posición del sonido dependiendo de lo que me encuentre, claro. (E. Post-Práctica 1)

**7.4.1.3. Procesos psicológicos.** En este apartado vamos a revisar cómo el aprendiz activa determinados procesos psicológicos que hacen posible su desarrollo en algún sentido.

- *Memoria y recuperación de la información.* El aprendiz hace frecuente alusión a la gestión de su atención, siendo éste el proceso que más le caracteriza. Menciona también las representaciones mentales y el aprendizaje de tipo comprensivo. Estos tres elementos son los procesos psicológicos básicos que más identifican su discurso. El proceso de memoria aparece bastante y apenas hemos podido identificar ni la recuperación literal ni la recuperación con transferencia. En la Tabla 7.4.8 vemos el resumen de las frecuencias de las categorías sobre atención, memoria y aprendizaje.

**Tabla 7.4.8.** Frecuencias de aparición de las categorías de atención, memoria y aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Gestión de la atención	10
Aprendizaje comprensivo	7
Aprendizaje repetitivo	4
Representación mental	8
Procedimiento memorización	6
Recuperación con transferencia	1
Recuperación literal	2

La gestión de la atención está más relacionada en la entrevista Inicial con elementos psicomotrices, mientras que en la entrevista Post-Práctica 2 está más relacionada con la concentración y centración progresiva en determinados elementos. En la última entrevista, la gestión de la atención se relaciona con la evaluación de la toma de decisiones previas, así como con elementos en los que no había reparado con anterioridad y que le sorprendían.

[...] que no sea a ver este acorde cómo es, uno, dos, tres y luego el [dedo] cuatro viene aquí [gesto de tocar], sino que en el momento que ya ves un acorde, lo pones, no desglosar dedo por dedo. [...] pues yo creo que ya te olvidas un poco de lo que pone, ya no es el dedo uno en el fa, sino que ya tienes una idea musical y eso ya te lleva, los dedos empiezan a funcionar un poco independientes, automáticamente, que siempre hay que tenerlos controlados, pero que muchas veces van más por inercia, ¿no?, vas escuchando la música, no vas pensando en ahora viene el dedo uno, ahora viene el dedo dos. (E. Inicial)

[...] y creo que cuando se toca de memoria la concentración que tienes en la lectura o la parte de tu cabeza que está leyendo no lo está poniendo en la parte interpretativa, entonces ahí ya estás perdiendo algo, poco pero es algo, y tocar de memoria para mí es fundamental [...] Yo cuando estoy estudiando procuro fijarme, hay veces que sí, que prestas más atención, pues ahora a la dinámica, ahora a ver este pasaje, esta digitación [gesto de tocar]



y te olvidas completamente de la dinámica [...] y ya tienes que prestar un poco más de atención y decir bueno es que aquí hay que cambiar la digitación y hacer otra cosa, vamos, lo que te piden [...] es decir, si el de antes venías haciéndolo [toca], cuando llegas a éste [toca], luego cambio [toca], fijándome mucho mucho más para que luego las manos se acostumbren a ese cambio [...] hombre, yo creo que me cundió más la primera, fue más, no sé si porque estaba más concentrado o no sé, pero creo que la primera fue más productiva que la segunda. (E. Post-Práctica 2)

[...] a medida que lo vas tocando pues vas viendo cosas que a lo mejor no habías reparado antes, y que de repente, también depende de la música, el otro día estaba con la fuga de Bach llevaba para el repertorio y de repente otra vez un motivo que no lo había escuchado durante un año y pico, y de repente aparece otra vez aquí jaja, y no te habías dado cuenta, el mismo motivo, exacto, por eso te digo, depende un poco de la música [...] Todo enfoque que le había dado al principio, y había dicho pues este fraseo hay que hacerlo así, pues luego cuando lo miré lo que he hecho es reflejarlo, de hecho me fijé, yo creo que no hubo ningún momento en que dije hay que cambiarlo. (E. Post-Práctica 3)

Describe el aprendizaje comprensivo en relación con la conexión en el aprendizaje, con encontrarle el sentido psicomotriz y musical a la digitación, aunque sea necesario cambiar la que viene en la edición. También, con comprender los cambios musicales desde el procesamiento analítico.

[...] al principio cuando empiezas a escuchar una obra no tienes idea, por decirlo de alguna forma, luego cuando ya empiezas a enlazar unas cosas con otras es como un puzzle, que ya entiendes la relación que tiene una cosa con otra. (E. Inicial)

[...] cambiar algunas digitaciones, aquí he cambiado algunas cosas. Más que nada porque no le encuentro el sentido, o sea cómo está escrito, respecto a mí, el cómo yo lo haría el movimiento de las manos [...] por eso entiendo la armonía, otros simplemente te limitas a lo que pone y dices “bueno, si lo pone así lo hago así”, yo no es que lo haga distinto a lo que pone, sino que a lo mejor de donde vengo y hacia dónde iba toda la dirección de la frase [...] (E. Post-Práctica 1)

Y eso de menos a más, en el conjunto global de la obra, esa misma idea, que veas que la parte que has trabajado por un lado funciona y otra también funciona, pero que luego a la hora de juntarlo todo tiene una razón [...] efectivamente, cuando cambia al modo mayor, es difícil por cuestiones de digitación, creo que no tiene que ver con la armonía ni mucho menos, pero ese pasaje en concreto es un poco más farragoso, más complejo, quizá también porque previamente en el final del cuarto sistema, principio del quinto, hace lo mismo, pero no pasa al modo mayor, sino que se queda en el menor [...] (E. Post-Práctica 2)

El aprendizaje repetitivo sin embargo alude a eventos que necesita automatizar, aunque parece ser consciente de las limitaciones que tiene respecto al material o a tarea que cambia en algún modo a sí misma, y en ese caso necesitaría activar un proceso de comprensión.

[...] y quizá eso te lo da el tocándolo mucho (E. Inicial)

[...] con esto no digo que lo toque perfecto de arriba abajo, hay partes en las que todavía me atasco, pero son cosas que es más rodarlo y tocarlo muchas veces para que salga que no otra cosa [...] el hecho de que sea lo mismo pero de repente te cambia, tú ya tienes asociado el oído y los dedos [gesto de tocar] a una cosa y de repente es eso pero con un añadido, con un cambio, hay veces que se te va al otro lado. (E. Post-Práctica 2)

[...] lo único eso tenerlo más sobado todo, un poco más, haberlo tocado más veces, tenerlo un poco más rodado, tocarlo muchas más veces. (E. Post-Práctica 3)

Muy característico de este aprendiz es la mención a las representaciones mentales. En especial en la entrevista Inicial, relacionadas con la unidad de la pieza, la globalidad, las

conexiones entre partes y cómo esto llega un momento que va tirando de la propia interpretación y “los dedos”. Y luego, ya en las finales, haciendo alusión al trabajo expresivo desde las primeras sesiones para crear la imagen mental auditiva y esto facilite el desarrollo posterior y el aprendizaje.

[...] pues, que salga mejor, al principio cuando empiezas a escuchar una obra no tienes idea, por decirlo de alguna forma, luego cuando ya empiezas a enlazar unas cosas con otras es como un puzzle, que ya entiendes la relación que tiene una cosa con otra [...] que no sea a ver este acorde cómo es, uno, dos, tres y luego el cuatro viene aquí [gesto de tocar], sino que en el momento que ya ves un acorde, lo pones, no desglosar dedo por dedo [...] tener una idea ya más global de la obra [...] yo creo que ya te olvidas un poco de lo que pone, ya no es el dedo uno en el fa, sino que ya tienes una idea musical y eso ya te lleva, los dedos empiezan a funcionar un poco independientes, automáticamente. (E. Inicial)

[...] pero si desde un principio ya en el estudio ya has trabajado las dinámicas y agógica, luego a la hora de hacer tu parte, tu interpretación personal es como que ya lo tienes eso en la mente (se señala a la oreja) y desarrollarlo es mucho más fácil. (E. Post-Práctica 2)

[...] que ya esté la música clara en la cabeza, que ya tienes una estructura clara, y yo creo que esas quizás de las cosas más importantes [...] para luego de cara a tocarlo, cuando quieras tocarlo pulir algunos detalles [gesto de tocar] técnicamente y que luego ya ves que al tenerlo todo claro [señala la cabeza] y habiendo pulido esos detalles [gesto de tocar], ya más o menos la puedes hacer sin ningún problema [...] Pues yo creo que teniendo muy claro lo que quieres hacer con todo, porque si sabes cómo ir haciendo un fraseo, eso lo tienen muy muy claro [señala la cabeza], eso es lo que luego va hacer que todo encaje a la perfección desde detalles pequeños hasta la forma, la concepción. (E. Post-Práctica 3)

En su discurso aparecen bastantes alusiones a la memorización. Es muy importante para él y denota que hace un esfuerzo concreto para propiciarla. No le preocupa el hecho de “quedarse en blanco” o equivocarse. Este procedimiento lo enfatiza para centrarse en la interpretación en las cuestiones más expresivas.

[...] sí, voy a coger la partitura porque estoy intentando recordar. (E. Post-Práctica 1)

[...] y además memorizarlo, yo siempre las obras las tengo que tocar de memoria [...] Es en la sesión de hoy en el momento en el que está, el de empezar a trabajar de memoria, el aprendizaje de prescindir del papel, más que nada porque lo de tocar con papel, a mí personalmente no me gusta [...] y creo que cuando se toca de memoria la concentración que tienes en la lectura o la parte de tu cabeza que está leyendo no lo está poniendo en la parte interpretativa, entonces ahí ya estás perdiendo algo, poco pero es algo, y tocar de memoria para mí es fundamental [...] Corres el riesgo de quedarte en blanco, pero los nervios pueden pasarte mil malas pasadas, pero si lo tienes bien trabajado, puedes tener fallos pero que también puedes tener a la hora de estar leyendo. (E. Post-Práctica 2)

El haber hecho este trabajo así, muy detallado y por partes eso ya no se te va a olvidar la vida, aunque decida dejarlo a lo mejor diez años y luego de repente lo retomas, y esas ideas de un principio yo creo que ya las va a seguir teniendo, a lo mejor no te acuerdas del dedo tres [gesto de tocar] que iba al do, pero la idea general yo creo que eso no se te va. (E. Post-Práctica 3)

Respecto a la recuperación literal, que apenas es significativa en su discurso, ya hemos expuesto que el aprendiz se esmera en interpretar la idea inicial del compositor. Aunque vemos que también contempla la idea propia, el compositor, en música clásica, tiene un valor de autoridad notable.

[...] y qué es lo que ha querido decir el compositor, y como resulta luego para... (E. Post-Práctica 3)

En la recuperación con transferencia hace mención a cuestiones de preparación escénica, es decir, hacer un proceso de adaptación de las formas en que el aprendiz puede reaccionar en una situación simulada antes de llevarlo a la escena real.

[...] Rodaje me refiero a cuando tú sabes que lo tienes para concierto, pero aun te falta madurarlo y ver la reacción que tienes tú ante él. En un rodaje no lo llevaría con partitura, intentaría llevarlo de memoria para tener una situación real. (E. Post-Práctica 2)

- *Motivación y emociones.* Es el aprendiz que realiza más atribuciones, más de tipo positivo que negativo. En su discurso también aparecen evaluaciones y emociones con valencia más positiva que negativa. Finalmente la motivación se expresa en términos solo intrínsecos, ya que no hemos localizado ninguna referencia a la motivación extrínseca. Aparece sintetizado en la Tabla 7.4.9.

**Tabla 7.4.9.** Frecuencias de aparición de las categorías de emoción y motivación

Códigos globales	Códigos específicos	Frecuencias	
		Frecuencia	Totales categoría
Atribución	Atribución negativa	1	6
	Atribución positiva	5	
Evaluación	Evaluación negativa	3	11
	Evaluación positiva	8	
Motivación	Motivación extrínseca	0	4
	Motivación intrínseca	4	
Emoción	Emociones negativas	2	6
	Emociones positivas	4	

Las atribuciones encontradas son de tipo interno, modificable y controlable por el aprendiz, en concreto la causa de que algo no funcione suele ser debida al tipo de práctica. En un caso también menciona la confianza en que un procedimiento psicomotriz necesita un periodo de adaptación hasta que se internaliza, de tal manera que si él sabe que lo está practicando bien, confía en que sus manos “van a reaccionar”.

[...] con esto no digo que lo toque perfecto de arriba abajo, hay partes en las que todavía me atasco, pero son cosas que es más rodarlo y tocarlo muchas veces para que salga que no otra cosa [...] Corres el riesgo de quedarte en blanco, pero los nervios pueden pasarte mil malas pasadas, pero si lo tienes bien trabajado puedes tener fallos pero que también puedes tener a la hora de estar leyendo. (E. Post-Práctica 2)

Claro, a veces has tomado decisiones y con el tiempo te das cuenta que no funcionan, y eso es bastante puñetero, porque has trabajado una forma y esto [gesto de tocar] por qué no funcionan, por qué no funciona, porque no lo has hecho como debías [...] también son cuestiones de tiempo que te das cuenta de que dices esto me va a funcionar gesguitaraidv, y sabes del principio aunque no te salga [gesto de tocar] así de primeras, pero sabes [gesto de tocar] que tu mano va a reaccionar [gesto de tocar]. (E. Post-Práctica 3)

Es importante la mención que hace en las atribuciones a la diferencia entre los resultados “objetivos” y la percepción del aprendiz respecto a los mismos y al proceso de aprendizaje. De esta manera relativiza y amplía las posibles causas, que pueden estar relacionadas con la práctica y los conocimientos previos.

También hay veces que cuando estás montando una obra parece como que avanzas mucho, la sensación que a ti te queda es que has avanzado un montón, que has visto un montón de cosas, pero claro, es todo un material nuevo [...] y luego una vez que ya tienes montada la obra la estudias y dices “es que no he hecho nada”, claro no es que no hayas hecho nada, es que ya lo has hecho anteriormente, entonces la sensación que te queda es un poco de vacío, ¿no?, no has aprendido nada nuevo en ese sentido, igual has perfeccionado cosas, has limpiado pasajes, pero la sensación es muy distinta. (E. Post-Práctica 2)

Algo que se repite en los discursos evaluativos de los aprendices es que tienen la sensación de que la primera SP ha sido más fructífera que la segunda. Este aprendiz refleja también esta misma apreciación, a la que atribuye la causa de su propia percepción y concentración, que hemos expuesto en el párrafo anterior.

[...] hombre, yo creo que me cundió más la primera, fue más, no sé si porque estaba más concentrado o no sé, pero creo que la primera fue más productiva que la segunda. (E. Post-Práctica 2)

Argumenta todas las evaluaciones positivas. Podemos observar que se relacionan, en la primera entrevista Post-Práctica, con el aprovechamiento de esa práctica; en la segunda, con la visión de continuidad de la pieza; y en la tercera, con la consecución de los objetivos que él se había planteado y las decisiones tomadas. Por una parte ve que el trabajo está inacabado, pues es un proceso de toda la vida, pero está satisfecho con cómo lo ha ido desarrollando.

[Estoy contento] pues bastante, porque hay veces que en mi casa no me cunde tanto y cuando estuve aquí el otro día estuve más a esto, estuve solo solo con esto y, qué estuvimos ¿una hora o una cosa así?, pues a mí me cundió bastante, vamos [...] Del tipo de trabajo estoy orgulloso porque además me dio tiempo a ver todo y fijar todo, más o menos cada cosa en su sitio [las posiciones elegidas], para que luego sobre una segunda lectura. (E. Post-Práctica 1)

[Estoy satisfecho] pues bastante [...] No, digo que en relación con la primera esa es un poco la sensación, pero aun así creo que me ha servido bastante, por un poco lo que hablábamos antes, ya le das un poco más esa continuidad y así como que te queda más la percepción de que le estás dando un enfoque de principio a fin unitario. (E. Post-Práctica 2)

Este último pulido, fíjate que eso yo creo que puede llevar desde un mes hasta toda la vida [...] Yo, todo enfoque que le había dado al principio, y había dicho pues este fraseo hay que hacerlo así pues luego cuando lo miré lo que he hecho es reflejarlo, de hecho me fijé, yo creo que no hubo ningún momento en que dije hay que cambiarlo [...] Pues bastante, porque a pesar de tener todas las cosas que tenía que hacer en su momento y habiéndolo mirado esos tres días alguna vez en mi casa que funcione es genial. Me sorprendió bastante [...] Estoy orgulloso desde luego. (E. Post-Práctica 3)

Este aprendiz tiene las emociones muy presentes en su discurso. Por una parte, las negativas se relacionan con el hecho de tocar con partitura, en vez de memoria, y con la gestión de percepciones de evaluación negativa, que él mismo reconduce.

Es en la sesión de hoy en el momento en el que está, el de empezar a trabajar de memoria, el aprendizaje de prescindir del papel, más que nada porque lo de tocar con papel, a mí personalmente no me gusta [...] y luego una vez que ya tienes montada la obra la estudias y dices, es que no he hecho nada, claro no es que no hayas hecho nada, es que ya lo has hecho anteriormente, entonces la sensación que te queda es un poco de vacío, ¿no?, no has aprendido nada nuevo en ese sentido, igual has perfeccionado cosas, has limpiado pasajes, pero la sensación es muy distinta. (E. Post-Práctica 2)

Por otra parte las emociones positivas, como el hecho de sentir seguridad en el momento de la interpretación escénica, intenta generarlas por medio de realizar simulaciones, lo que habitualmente llamamos *rodaje* en el entorno clásico. Además, él mismo se llegó a sorprender gratamente ante situaciones que experimentó en las SP.

El estudio está, pero para tocarlo en concierto aun faltaría rodarlo mucho en audiciones informales, amigos, para tener esa seguridad [...] Rodaje me refiero a cuando tú sabes que lo tienes para concierto, pero aun te falta madurarlo y ver la reacción que tienes tú ante él. En un rodaje no lo llevaría con partitura, intentaría llevarlo de memoria para tener una situación real. (E. Post-Práctica 2)

Me sorprendió bastante. (E. Post-Práctica 3)

Vemos que hay énfasis y preparación específica del momento de performance en público, hecho que no se observa en las otras culturas observadas. Sin embargo, no podemos decir que exprese motivación extrínseca, ni hacia la performance ni hacia otro tipo de logros que no sean de aprendizaje. Tampoco hemos encontrado indicios de motivación extrínseca, como comparaciones o preocupaciones acerca de otros aprendices.

La motivación intrínseca la vemos expresada en la elección de esa pieza, que es decisión propia (no interviene el docente) y está fundamentada en el gusto que le ha despertado el material musical y su propio reto de aprendizaje.

[...] porque no hay mucha música que se haya hecho en este periodo, a principios del siglo, y este lenguaje así, impresionista, neoclasicista no es muy usual, hay muy poco repertorio de éste y considero que es bastante interesante [...] Para incrementar mi repertorio [...] y lo que suelo hacer también es escuchar alguna grabación, antes de venir ya he escuchado una de Alex Garrobé, que tiene grabada la suite entera y la verdad es que es una pasada [...] Yo creo que de esa versión lo que más me llegó es el primer movimiento, pero la Suite entera me parece que está muy bien grabada, muy bien llevada, todo lo que hace tiene bastante sentido y me gusta, quizá también porque no hay mucha gente que la haya grabado y eso hace que te quedes con esa y no escuches más. (E. Inicial)

- *Gestión del aprendizaje y autorregulación.* La elección de la pieza para este estudio viene dada desde el alumno y, como acabamos de decir, no interviene la opinión del docente, resumido en la Tabla 7.4.10. Los principales argumentos para su selección son de procesamiento referencial; el estilo y la intención del autor; así como el reto que supone en los niveles sintáctico y expresivo, para incluirlo en su repertorio.

**Tabla 7.4.10.** Frecuencias de aparición de las categorías de la gestión del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Elección pieza por el alumno	1
Elección pieza por el profesor	0
Autonomía en aprendizaje	8
Gestión del aprendizaje del profesor	0

[...] Esta pieza en el repertorio de guitarra tiene un gran interés, porque no hay mucha música que se haya hecho en este periodo, a principios del siglo, y este lenguaje así, impresionista, neoclasicista no es muy usual, hay muy poco repertorio de éste y considero que es bastante interesante, y ya no solo por la música en sí, cómo está construida, si no

por la idea del compositor, Eduardo Sainz de la Maza, que selecciona esos capítulos de la obra de Platero y Yo, de Juan Ramón Jiménez e inspirándose en cada uno de esos capítulos pues va describiendo Platero, que es el primero, El Loco, que es el número dos, la Azotea, el tercero, Darbón el cuarto, Paseo el quinto, la Tortuga, la Muerte y Platero en su Tierra, que son los ocho movimientos, y yo creo que tiene ese aliciente, ¿no?. Y luego además en cada uno de los movimientos aparece un trocito de enlace de la obra de cada capítulo [...] Sí, es una pieza de dificultad media, tanto técnica como musicalmente, yo creo que más musicalmente por todo el fraseo, darle una idea melódica de principio a fin y luego la conducción de las voces, que en algunos casos se dificulta por las digitaciones en algunos casos, en este caso Eduardo Sainz de la Maza tiene contrapunto sobre todo en este primer movimiento y el querer buscar un poco los diferentes registros hace que se complique eso [...] Para incrementar mi repertorio (E. Inicial)

Su discurso también es muy ejemplar por las veces que hace referencia a la autonomía del aprendiz durante el proceso. De hecho vemos la transferencia de control desde el docente hacia el alumno, que va produciendo una autonomía en el aprendiz, desde el primer curso de grado superior que empiezan a trabajar juntos hasta el cuarto curso de final del título. Las tomas de decisiones de las que ya hablamos en los procedimientos estratégicos son sobre cuestiones psicomotrices y expresivas.

[...] el que te dice cómo tienes que hacer ese sonido es el editor, el que te hace toda la digitación, el que te plantea la digitación desde un principio, pero luego yo creo que cada uno cuando ya tienes un nivel y una madurez, eres tú el que tiene que decidir “pues esto a mí no me funciona” [...] cambiando en alguno casos la digitación y viendo cómo se puede hacer de otra manera, o incluso sobre la misma en el mismo sitio con el mismo timbre [...] Cambiar los dedos o cambiar la posición del sonido dependiendo de lo que me encuentre, claro. (E. Post-Práctica 1)

Un ejemplo es el principio, en la introducción cómo los reguladores de abre y cierra es una cosa que me llama la atención y creo que hay que potenciar de cara a tocarlo. No, en la partitura no pone nada, eso los he puesto yo aquí en la sesión en su día. (E. Post-Práctica 2)

Si, toma de decisiones en momentos determinados, que a veces luego cuando están, también pudiera ser que sí, ya es completamente autónomo como para montar una obra iba a ser tu decisión de principio a fin [...] en este año no, porque este año ya era el cuarto estaba yo con mi profesor y ya sabes más o menos lo que te va a decir, y eso en cierto modo es bueno porque tú ya sabes cómo enfocar tu esfuerzo, voy a coger esta digitación, no porque lo diga mi profesor sino porque ya he descartado las otras [...] No coincido a lo mejor cien por cien con lo que dice el profesor, yo hay veces que cojo y lo llevo de una forma, se lo llevo a mi profesor y me dice “pues esto ha sido así”, y digo “así funciona también” [gesto de tocar] y dice “perfecto” [...] En primero de superior pasaba, o sea no te digo que no lo que me diga Manuel, pero como que ya va teniendo todo un criterio, eso una autonomía y saber cuándo tienes que tomar una decisión o otras veces que te quedas un poco más rezagadito esperando a que te digan, y siendo este último año, pues ya sabes cómo te lo va a enfocar y no te lo va a decir. (E. Post-Práctica 3)

La autonomía además se ve apoyada por afirmaciones de su propio criterio y afán de construcción de una interpretación personal. Un ejemplo lo hemos visto en la defensa de su propuesta, que siendo distinta de la de su maestro fue aceptada por el profesor tras la argumentación.

[...] pero si desde un principio en el estudio ya has trabajado las dinámicas y agógica, luego a la hora de hacer tu parte, tu interpretación personal es como que ya lo tienes eso en la mente y desarrollarlo es mucho más fácil. (E. Post-Práctica 2)

Por otra parte, el aprendiz ha experimentado en etapas anteriores la gestión externa por parte del docente, aunque parece que para él es una etapa superada.

[antes] sí estás a la espera de que el profesor te diga esto o lo otro, que entonces ahí lo montas dejando cosas a lo mejor el aire con la idea de luego llevar la clase y que el profesor te diga pues mira esto hazlo así, o hazlo así, o directamente no lo montas y dices “es que no lo voy a montar porque sé que luego voy a ir la clase y me va a decir que esto lo haga de reforma” [...] Sí claro, ahí está la gracia, si vieras todo lo que dice tu profesor y todos los alumnos hicieran todo lo que dice el profesor... (E. Post-Práctica 3)

Respecto a la planificación, no es un aprendiz que podamos ilustrar mucho en secuencias de acciones anticipadas, aunque sí en el establecimiento de determinados objetivos o finalidades de aprendizaje, que vemos en la Tabla 7.4.11.

**Tabla 7.4.11.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre la autorregulación del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Planificación	0
Objetivo	5
Regulación en el estudio	4
Dificultad	5
Ajuste de lo externo a lo interno	1
Ajuste de lo interno a lo externo	0

Los objetivos se orientan a desarrollar la concepción holística de la obra en todas las entrevistas.

[...] en un principio esa es la preocupación, el que tenga esa continuidad de principio a fin y que tú veas que te puede funcionar bien. (E. Inicial)

[...] yo no es que lo haga distinto a lo que pone sino que a lo mejor de donde vengo y hacia dónde iba toda la dirección de la frase o lo que sea, sí me interesa hacerlo a lo mejor en otro punto [...] por conducción de voces o por mantener la voz. (E. Post-Práctica 1)

[...] que al trabajar un pasaje por un lado y otro pasaje por otro, que luego haya una unión entre ambos pasajes y que bien que esté trabajado una frase y luego otra, pero a ver cómo enlazamos eso. Y eso de menos a más, en el conjunto global de la obra [...] pero que luego a la hora de juntarlo todo tiene una razón (E. Post-Práctica 2)

[...] Pues yo creo que teniendo muy claro lo que quieres hacer con todo, porque si sabes cómo ir haciendo un fraseo, eso lo tienen muy muy claro [señala la cabeza], eso es lo que luego va hacer que todo encaje a la perfección desde detalles pequeños hasta la forma, la concepción. (E. Post-Práctica 3)

En la regulación del estudio podemos ver que este aprendiz tiene una visión optimista y se da mensajes positivos que le permiten persistir en la tarea, aunque con un límite. En el momento que nota el cansancio sabe que el aprendizaje ya no es efectivo.

Por último, contempla la diferencia entre lo que le gustaría que fuera y lo que las circunstancias le permiten, asumiéndolo sin angustia.

[...] pues bastante, porque hay veces que en mi casa no me cunde tanto y cuando estuve aquí el otro día estuve más a esto, estuve solo solo con esto y que estuvimos ¿una hora o una cosa así?, pues a mí me cundió bastante, vamos [...] Del tipo de trabajo estoy orgulloso porque además me dio tiempo a ver todo y fijar todo [...]. (E. Post-Práctica 1)

[...] y otras veces que te pones ahí tiene que salir, tienen que salir, y no, no sale, no va a servir [...] Me hubiera gustado tocar la mejor, pero ha sido falta de tiempo, falta de rodar, sí, yo creo que era lo que se podía, o lo que yo podía. (E. Post-Práctica 3)

Las dificultades las identifica en cuestiones psicomotrices y de estructura de la pieza, o los cambios armónicos que te rompen la expectativa. Lo relaciona con los elementos que el aprendiz no enlaza con sus conocimientos previos.

Es una pieza de dificultad media, tanto técnica como musicalmente. (E. Inicial)

Aquí hay un pasaje que es un poquito más conflictivo, un poco más pesado [gesto de tocar] para la mano izquierda [...] efectivamente, cuando cambia al modo mayor, es difícil por cuestiones de digitación, creo que no tiene que ver con la armonía ni mucho menos, pero ese pasaje en concreto es un poco más farragoso, más complejo, quizá también porque previamente en el final del cuarto sistema, principio del quinto, hace lo mismo, pero no pasa al modo mayor, sino que se queda en el menor y luego lo repite otra vez, pero lo varía y hace el cambio eso. (E. Post-Práctica 2)

Pues yo creo que la dificultad es tocarlo todo de principio a fin, habiendo salvado todos los problemas que había tenido anteriormente [...] creo que depende mucho de la dificultad de la obra [...] No, yo creo que las dificultades han estado los días anteriores, de las dificultades que aparecen cuando es algo desconocido, si no has trabajado algo y de repente te encuentras, entonces es cuando te encuentras las dificultades, porque es lo nuevo y tiene que saber cómo abordar eso. (E. Post-Práctica 3)

No vemos indicios de que mencione la idea de adaptarse él al material, sin embargo, sí menciona el hacer el material propio o asimilarlo.

[...] pero si desde un principio en el estudio ya has trabajado las dinámicas y agógica, luego a la hora de hacer tu parte, tu interpretación personal es como que ya lo tienes eso en la mente y desarrollarlo es mucho más fácil. (E. Post-Práctica 2)

**7.4.2. La práctica musical: descriptores y características.** Analizamos las grabaciones de las sesiones de práctica (SP) en las que la investigadora también estuvo tomando notas in situ y cotejamos ambas recogidas de información. Procedimos a realizar una visualización del vídeo junto con el aprendiz dónde íbamos preguntándole sobre los puntos de interés en la investigación y él nos iba comentando lo que le llamaba la atención. Estas entrevistas las llamamos Entrevistas de Reflexión sobre la Práctica (ERP). En cada aprendiz describiremos los elementos que han caracterizado su práctica instrumental de manera idiosincrásica y por lo tanto no tiene mayor intención que ofrecer una visión global de esa práctica a partir de esquemas comprensivo-explicativos de la misma.

#### **7.4.2.1. Representaciones externas**

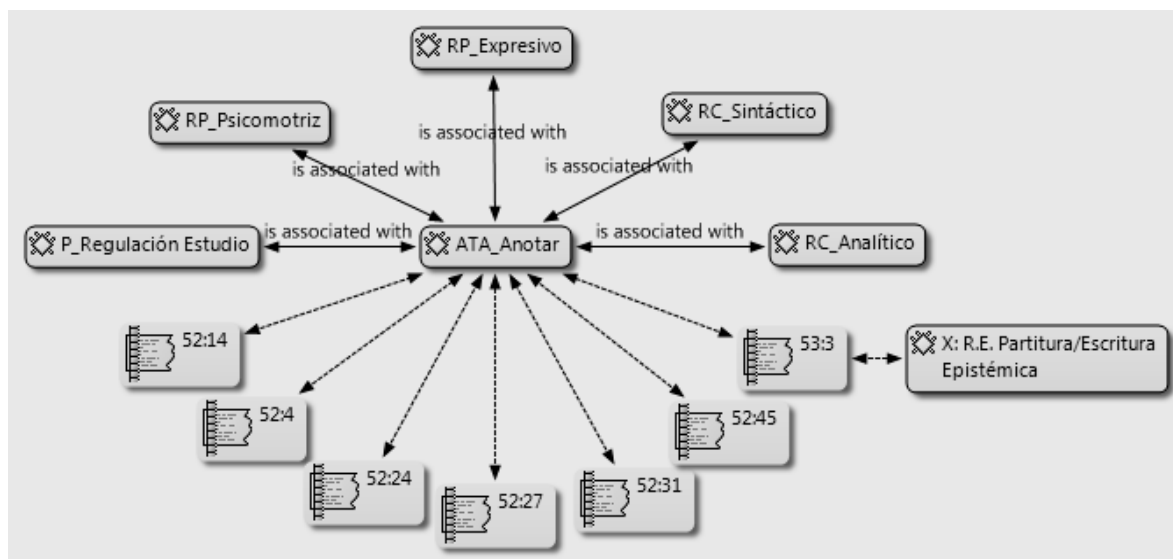
- *La partitura clásica.* Presentamos en primer lugar un ejemplo de la partitura o Sistema Externo de Representación, que es la principal fuente de conocimiento para el aprendiz. En este caso nos parece muy relevante presentar un antes y un después de la partitura en la que se basa el aprendiz en su práctica y la actividad que realiza de anotar a lo largo de la SP.

En el Gráfico 7.4.1 podemos observar que la actividad típica de aprendizaje de anotar se basa en procesamientos sintácticos y analíticos, e incluye procedimientos psicomotrices como las digitaciones y procedimientos expresivos como las dinámicas y los cambios de tempo. En el gráfico también vienen incluidos los ejemplos en vídeo (Vídeos 52:14, 52:4, 52:24, 52:27, 52:31 y 52:45) en los que vemos cómo el aprendiz utiliza esta actividad como regulación de su práctica.



En el Vídeo 53:3 el aprendiz además nos explica que ese tipo de anotaciones las realiza para sí mismo y que para él están muy claras, pero quizá no para mí. Vemos que establece relaciones entre el material musical similar en distintos puntos de la partitura, destaca un elemento sintáctico-armónico que le es relevante y delimita la sección del tema primero, que aparece de nuevo en varias páginas más adelante. Tiene una visión holística de la pieza y consideramos que está realizando un proceso de notación epistémica.

**Gráfico 7.4.1.** Procesos y procedimientos con los que se relaciona el ATA anotar en el aprendiz CL-C



En la Foto 7.4.1 veremos la partitura tal y como nos la facilitó el aprendiz antes de la SP 1, con el texto literario de J. R. Jiménez y la única indicación de la sección de introducción musical, *Intro*.

Foto 7.4.1. Primera página del primer número de la Suite Platero y Yo de E. Sáinz de la Maza, titulado Platero

A mi buen amigo ANTONIO ARMET

## PLATERO Y YO

SUITE

### I. PLATERO

E. SAINZ DE LA MAZA

Platero es pequeño, peludo, suave  
Solo los espejos de azabache de sus  
ojos son duros cual dos escarabajos  
de cristal negro.

Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y  
viene a mi con un trotecillo alegre que  
parece que se ríe, en no se qué casca-  
beleo ideal.

Juan Ramón Jiménez

*Introducción*  
Moderato  $\text{♩} = 95$

♩ 2 - - - ♩ 5 - - - - -

6ª en RE

*mp legato e tranquillo*

rit. mal - - - to

21738

© 1972 by E. Sáinz de la Maza.  
UNION MUSICAL ESPAÑOLA, Editores. MADRID (España).  
All rights reserved.

En la Foto 7.4.2 vemos la partitura después de las anotaciones de la primera SP del aprendiz.

Foto 7.4.2. Primera página del primer número de la Suite Platero y Yo de E. Sáinz de la Maza, titulado Platero, después de las anotaciones de la primera SP

1

A mi buen amigo ANTONIO ARMET

# \*PLATERO Y YO

SUITE

## I. PLATERO

E. SAINZ DE LA MAZA

Platero es pequeño, peludo, suave  
Solo los espejos de azabache de sus  
ojos son duros cual dos escarabajos  
de cristal negro.  
Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y  
viene a mí con un trotecillo alegre que  
parece que se ríe, en no se qué casca-  
beleo ideal.

Juan Ramón Jiménez

**Moderato** ♩ = 95

♩ 2 - - - ♩ 5 - - - -

6ª en RE

*mp legato e tranquillo*

*no apurar el pulgar*

*abrir*

*cambio*

*Re 1*

*rit. mol - - to*

© 1972 by E. Sáinz de la Maza.  
UNION MUSICAL ESPAÑOLA. Editores. MADRID (España).  
All rights reserved.

21738

El tiempo total de la SP es de 56.10 minutos, de los cuales anotando llega casi a los dos minutos (1.51 minutos) en total, sumando las siete veces que realiza esa actividad durante la sesión. Es bastante tiempo considerando el tipo de anotaciones que hace. Señala un análisis armónico muy básico de los tres puntos que considera más relevantes, y el resto de anotaciones son los números de las digitaciones, expresiones y secciones de manera muy esquemática.

La partitura es un verdadero guión para la acción, pues en una línea horizontal que representa la evolución temporal de manera isócrona, se incluyen de manera progresiva la secuencia de acciones que el músico va desarrollando en ese espacio de tiempo. Es decir, a priori todos los compases duran lo mismo, por eso decimos que el tiempo es isocrono. El punto fundamental en la música clásica es que este concepto es mucho más flexible o recibe un tratamiento más laxo que en otras culturas musicales, como veremos más adelante.

- *Utilización del cuerpo.* La postura que adopta el aprendiz es erguida y compensada con la elevación de la pierna izquierda. El lateral de la guitarra se apoya, por una parte, en la pierna izquierda elevada y, por otra, la base de la guitarra queda apoyada en la pierna derecha de manera que el mástil queda bastante elevado en vertical, casi a menos de 45° de la línea de la cabeza. Lleva unas almohadillas o telas en el punto de contacto del instrumento con la ropa, para no dañarlo. Es una postura que podemos considerar ergonómica.

**Foto 7.4.3.** Imagen postural del aprendiz CI-C

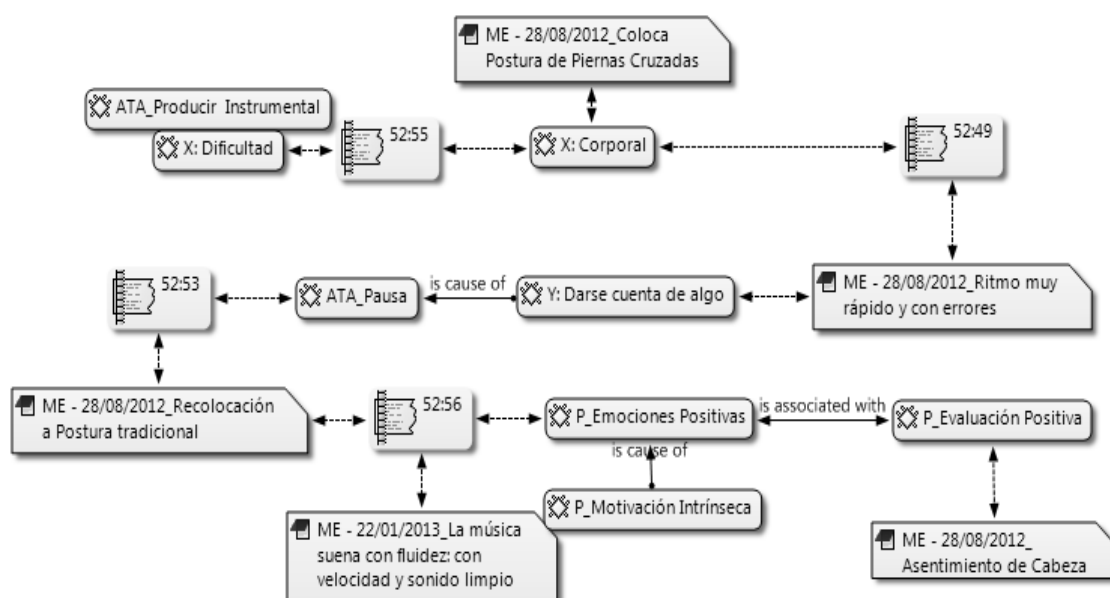


Presentamos un ejemplo en el Gráfico 7.4.2 de una ocasión en que esta postura se descompone. Es de las muy pocas ocasiones que ello sucede con este aprendiz a lo largo de todo el estudio. Se da la circunstancia de un pasaje que le genera dificultad y que provoca un cruce de piernas en el músico que prosigue con el pasaje en cuestión (Vídeo 52:55). Esta postura no está muy bien aceptada en la cultura clásica, ya que se achacan patologías corporales múltiples en los

intérpretes que realizan largas sesiones de práctica. A partir de ese momento la interpretación se vuelve confusa, atropellada, con el ritmo más rápido de lo que puede gestionar y, por tanto, provocando errores (Vídeo 52:49). Es la única vez que vemos que este aprendiz no tiene en cuenta el ritmo de manera cuidadosa y proporcional. Llega a emitir un susurro (*whispering*) de evaluación negativa, un “¡ah!”.

Transcurridos cuatro minutos parece que el aprendiz toma consciencia de la situación y él mismo realiza una pausa y comienza modificando la postura en primer lugar (Vídeo 52:53) para luego producir cambios en la interpretación (Vídeo 52:56). Inmediatamente se perciben emociones positivas que culminan con una evaluación positiva, a través de un gesto de asentimiento de la cabeza, por haber superado la situación.

**Gráfico 7.4.2.** Secuencia de descolocación postural ante la dificultad y recolocación postural con la toma de consciencia



Por último en esta sección, ilustramos ocasiones en que utiliza una herramienta gestual de manera estratégica como un modo preventivo de lesiones de la mano izquierda. Consiste en breves paradas periódicas donde suelta la mano del mástil y realiza un suave giro con la muñeca, antes de volver a retomar la interpretación. No interrumpe la frase musical, sino que lo sitúa siempre en las secciones de separación sintáctica de las frases.

Además, utiliza la actividad típica de aprendizaje (ATA) de Pausa en una ocasión antes de retomar el repaso de una sección, para realizar un estiramiento de la mano derecha. El aprendiz sigue mirando la partitura durante la pausa, a modo de pensar sobre el material. En ese momento reproduce la melodía que está interpretando mediante silbido y aprovecha la ocasión para realizar los estiramientos de las manos. Preguntamos al aprendiz el por qué de esos estiramientos y él nos explica en la ERP que no son debidos a la tensión que experimenta sino más bien como gestos preventivos automáticos.

E- Cuando sueltas las manos, ¿es por tensión?

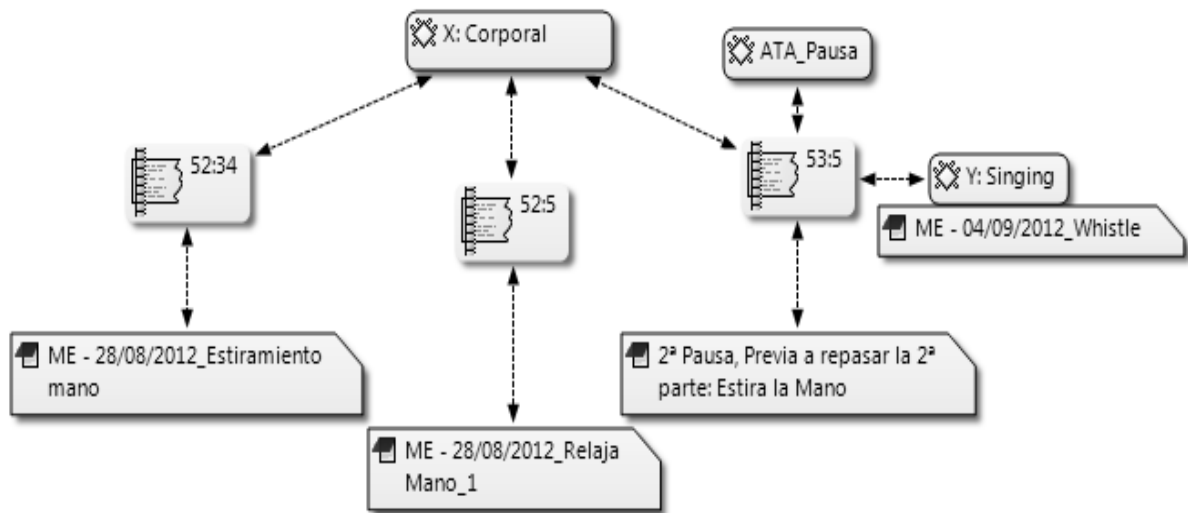
Cl-C- por el afán de quitar toda la posición de la mano y luego volver a ponerla.

E- ¿notabas un momento de mucha tensión en las manos?, ¿la obra te exige cansancio muscular?

CL-C-no, a veces concretas a lo mejor que tienes una posición extraña sí, pero no, no es cansado para nada, es cómodo, funciona bastante bien.

(ERP; Comentarios 61:19 y 61:20)

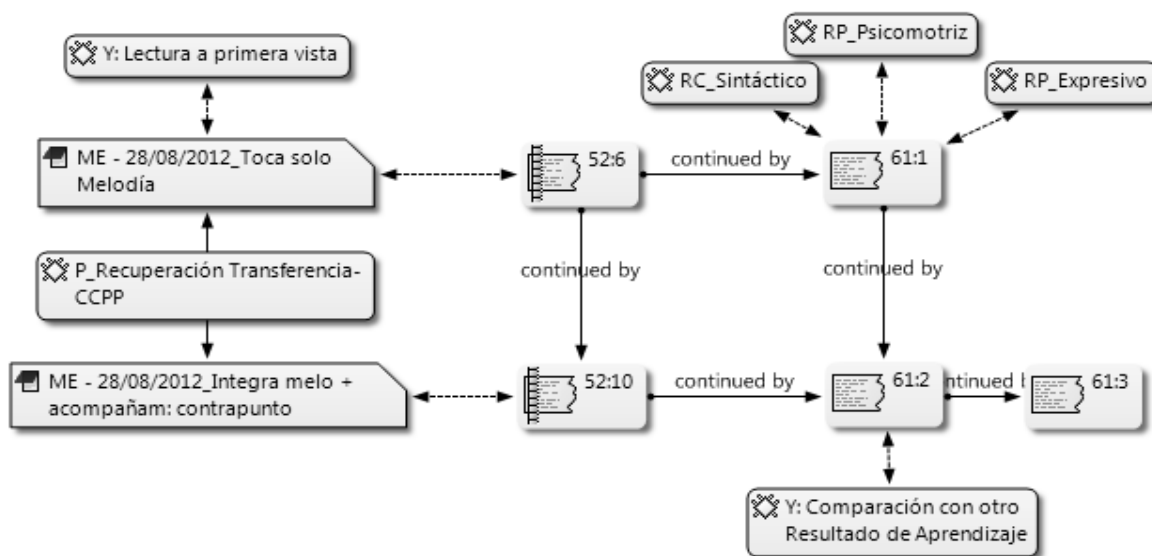
**Gráfico 7.4.3.** Ejemplos de gestión de la posición corporal como regulación y prevención en el aprendizaje



El ATA Pausa también lo utiliza a menudo como elemento estratégico antes de iniciar el proceso repetitivo-repaso de las secuencias. Vemos ejemplos en los Vídeos 53:4 y 53:5. Lo relacionamos con una toma de decisiones previa a la repetición.

#### 7.4.2.2. Procesos cognitivos y regulación

- *La recuperación con transferencia.* Este aprendizaje se caracteriza en su práctica por una progresión de acciones musicales que están ancladas cada una en la que acaba de realizar previamente. Mostramos un ejemplo en el Gráfico 4.4. Está realizando la lectura a primera vista de la partitura, pero en vez de tocar todo el material que viene escrito, toca solo la melodía principal. En la segunda vuelta de lectura del mismo pasaje toca la melodía principal más la melodía secundaria. Añade un elemento nuevo que puede gestionar su memoria de trabajo anclándolo en el elemento anteriormente practicado.

**Gráfico 7.4.4.** Ejemplo de transferencia en el aprendizaje

En la ERP el aprendiz nos da una explicación del proceso seguido que vemos ilustrado en los comentarios del Gráfico 7.4.4 y las alusiones que realiza a procedimientos psicomotrices y expresivos, así como sintácticos.

E-¿Qué es lo que te propones ahí?

Cl-C-simplemente el ver un poco lo que va haciendo la melodía y luego contrastarlo con el acompañamiento y, mm...y “a ver cómo se puede hacer esa melodía tocada sola”, imitando lo mejor posible y luego con todo el acompañamiento.

E-¿para que destaque luego sobre ese acompañamiento?

CL-C-Claro, porque estos instrumentos...la guitarra...mmm...al ir haciendo melodía con la armonía, la pulsación es diferente. O sea, no es como hacer una melodía en que vas con todo apoyado, que luego cuando vas haciendo con arpeggios, ya cambia la cosa. La pulsación es muy distinta.

(ERP; Comentarios 61:1, 61:2 y 61:3)

- *Procedimientos estratégicos.* Cuando este aprendiz pone en marcha un proceso de repetición-repaso de un fragmento, siempre descansa la frase musical en el comienzo de la siguiente frase, y es ahí donde corta la secuencia de repetición. Es una estrategia muy sistemática y además él es consciente de ello. Esta descripción encaja bien con el concepto de aprendizaje por conexiones que habíamos expuesto en la descripción de su discurso.

E- Lo que sueles hacer y yo no sé si tú eres muy consciente, es que sueles terminar las frases y te apoyas en el principio de la siguiente, aunque no sea la que quieres hacer. Tú siempre terminas la frase y te apoyas en el inicio del siguiente acorde.

Cl-C- sí.

E- ¿Tú eres consciente de eso?

CL-C- Bueno, más que consciente, lo hago siempre así, creo. Porque...

E- ¿Lo haces a propósito? ¿Es una decisión que hayas tomado en algún momento de tu experiencia, de tu aprendizaje?

CL-C- No sé, yo creo que es más inconsciente que conscientemente. Porque,... para ver qué es lo que viene ¿no? Pero cuando lo que viene todavía no...es como “acabo toda la frase”. No sé si desde un punto de vista de estudio estará bien o no, pero creo que es bueno siempre que seas capaz luego de hacer la frase, solamente la frase. Si eres capaz de hacer la frase y luego sabes lo que va a venir y puedes dar el inicio, yo creo que..., también por enlazar un poco lo que termina con lo que luego va a empezar, porque si haces la frase, solamente la frase y te quedas ahí, luego el enlace va a ver que trabajarlo de alguna forma, entonces pues, de alguna forma ya estás trabajando en ello, ¿sabes?

(ERP; Comentarios 61:6, 61:7, 61:8, 61:9 y 61:10)

Podemos ver ejemplos de estas terminaciones enlazadas en los Vídeos 52:18, 52:19, 52:20, 52:21 y 52:22.

Un segundo procedimiento estratégico que ya hemos ido adelantando es que cuando un pasaje excede su capacidad, en ese momento baja la velocidad, pero el pulso no fluctúa, es proporcional y no *ad libitum* como vemos en otros aprendices. Prima el que haya unidad musical en la que el ritmo es una variable relevante.

En el análisis de su discurso vimos que el ritmo y el tempo no eran nombrados de manera prioritaria. Sin embargo ahora podemos comprobar que de manera automatizada el aprendiz mantiene una proporción en el tempo. Este hecho solo se ve contradicho en el ejemplo que hemos expuesto en el caso de tensión corporal con toma de conciencia y posterior recolocación. Creemos que es un caso bastante peculiar dentro de su cultura, en la que parece más habitual que pase bastante desapercibido el parámetro rítmico en relación con lo que se mencionan otras cualidades del sonido en el discurso de los aprendices. En la práctica puede reflejarse esta concepción alargando o acelerando el tiempo de manera muy elástica según cuestiones de producción técnica psicomotriz o emocionales, pero no es el caso de este aprendiz.

En la ERP le pedimos que nos detalle esta circunstancia.

E- aquí parece que necesitas bajar un poco el pulso...

CL-C- mm [asentimiento].

E- este es el punto justo en el que bajas, porque a lo mejor está un poco rápido para lo que viene a continuación, eh... quiero decir, bajas la velocidad pero ¿tú eres consciente de que mantienes el pulso cuando bajas de velocidad?.

CL-C- intento que las frases queden bien enlazadas y tal, intentar mantener el pulso y...[si] tengo una parte que me cueste un poco más y tengo que bajar todo el pulso y que eso sea a la velocidad, pero sí hay veces que no va clavado de tempo ¿no? Pero claro, desde el punto de vista del estudio, estas cosas yo creo que son inevitables.

E- el qué, ¿el no mantener el pulso?

CL-C- el no mantener el pulso porque va contando un poco todas...dónde tienes que ir colocando los dedos. Lo intento, pero también soy consciente de que hay veces que no lo mantengo al cien por cien.

E- o sea, ¿quieres mantener el pulso aunque baje la velocidad?

CL-C- claro, ¿no?, es que no sé, yo con esto lo que hago es que las frases que salen más o menos bien, como que lo toco, veo como funciona y si veo que no hay problema, paso a otra cosa. Si lo otro me requiere otro tempo, lo hago a otro tempo y lo llevo a ese tempo, pero dentro de ese tempo hay veces que se cae y tengo que pensar, a lo mejor, la digitación que tengo que poner y bajo un poco más, por ejemplo.



E- no tocas, no eres muy de tocar ad libitum...

CL-C- no.

(ERP; Comentarios 61:11, 61:12 y 61:13)

#### **7.4.2.3. Procesos orécticos y regulación**

- *Concepto de error como punto de partida del aprendizaje.* El aprendiz realiza una gestión de sus propias evaluaciones negativas de tal manera que no le interrumpen la práctica ni le derivan en abrir paréntesis innecesarios de aprendizaje. Esto en ocasiones podría provocar que bajase la retroalimentación motivacional intrínseca por pérdida de visualización del objetivo y por falta de retroalimentación de la conexión del discurso musical. Hay aprendices que se habitúan a un tipo de práctica muy fragmentada y consiguen cotas de resignación y paciencia muy elevadas ante la falta de estímulo musical. No es su caso. El ejemplo concreto que mostramos a continuación se sitúa en un pasaje que le genera dificultad. De la dificultad deriva un error de producción musical y su consiguiente evaluación negativa en forma de chisteo unido a un “¡ah!”. Le preguntamos a continuación en la ERP.

E- ese chisteo que haces ahí...eh... ¿Qué finalidad puede tener en ese momento que estás tocando, por qué sale ese chisteo?

CL-C- Ja, ja, porque no me sale.

E- ¿y lo retomas?

CL-C- no me sale...y lo retomo ¿no?, creo que sí.

E- o sea, es como que te estás dando cuenta de que has cometido un error o....

CL-C- yo creo que sí. Yo creo que es un poco eso ¿no?, eh...no ha salido, pero yo voy a seguir un poco hasta el final a ver cómo..., luego ya me detendré en ese cambio a ver si...

(ERP, Comentarios 61:14, 61:15 y 61:16)

La estrategia del aprendiz es que obvia la evaluación negativa, no se para en ella y pospone la resolución del problema, primando la continuidad del discurso musical. A posteriori aísla ese error que había dejado señalado en la memoria de trabajo y busca las soluciones específicas para el mismo.

De la evaluación positiva el aprendiz nos confirmó en la entrevista que hasta en tres ocasiones sucedían sobre la práctica, por ejemplo, en el momento de terminar la primera lectura total de la partitura. A esto queremos añadir momentos de la práctica en los que se percibe que el aprendiz está teniendo una experiencia de flujo, o de emociones positivas mientras interpreta, como ocurre en el Vídeo 52:56, en el minuto 35 de la SP. Ambos eventos concuerdan con el hecho de que en su discurso también ilustra la evaluación y emoción más en positivo que en negativo.

- *El Canto o Singing con función emocional*

En este aprendiz hemos encontrado dos ejemplos durante la SP que ilustran dos tipos *Singing* con la misma función emocional.

Ya hemos desarrollado que bajo nuestra hipótesis el *singing* funciona como herramienta de aprendizaje de un instrumento musical en el mismo sentido que el habla privada (*private speech*), con fases similares de internalización. Es decir, es una tarea muy difícil para aprendices novatos porque excede sus capacidades cognitivas de memoria de trabajo, con producción de psicomotricidad fina además de producción cantada. Ahora bien, si es estimulado externamente (mediante guía, docente...), la dificultad de la tarea disminuiría según fuera aumentado el nivel educacional. En las fases de experto el canto puede llegar a desaparecer o hacerse imperceptible por estar internalizado.

En análisis previos (López-Íñiguez *et al.*, 2012a; Casas-Mas, López-Íñiguez *et al.*, 2013), hemos identificado tipos de canto con diferente externalización. Por ejemplo el *singing* sería la forma más explícita con fonación musical y total vibración de las cuerdas vocales. El silbido o *whistle* sería sonido musical explícito también, pero sin hacer vibrar las cuerdas vocales, solo manipulando el aire en la boca al completo y los labios. El murmullo o *humming* es la fonación musical con vibración de las cuerdas vocales, pero con los labios cerrados. Por último el sonido gutural o *guttural sound*, en el que apenas hay roce del aire y vibración de las cuerdas vocales con un sonido cerrado y opaco, generalmente con la boca cerrada.

Este aprendiz en concreto utiliza la forma más audible de *singing* y el *whistle*, ambos explícitos como una forma de descarga emocional, después de pasajes de mucha concentración o esfuerzo. A partir de esas pequeñas ATA de Pausa retoma la interpretación con parsimonia y motivación renovada. El ejemplo de *singing* lo ilustramos en el Vídeo 52:52, y el de *whistle* en el Vídeo 53:5.

A modo de resumen de los puntos fundamentales de este aprendiz, presentamos la Tabla 7.4.12 destacando las cuestiones más idiosincráticas y aquellos que establecerán nexos y diferencias con los otros participantes.

**Tabla 7.4.12.** Resumen de los aspectos más relevantes del aprendiz Clásico-Constructivo (CL-C)

<b>CONDICIONES</b>	Mediadores materiales y uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha 1 versión</li> <li>- Lectura primera vista partitura con transferencia</li> <li>- No saca de oído</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No transcripción</li> <li>- No usa tecnología ni software</li> <li>- Lectoescritura epistémica</li> </ul>
	Prácticas con los materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No procesan. simbólico</li> <li>- Procesamiento sintáctico bajo</li> <li>- Procesamiento analítico</li> <li>- Procesamiento expresivo alto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento referencial alto</li> <li>- Procesamiento expresivo bastante</li> <li>- Procesamiento holístico alto</li> </ul>
	Aprendizaje colectivo (pares)	Nulo. Aprendizaje individual	
<b>RESULTADOS</b>	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No crear e improvisar segmentación del material alta</li> <li>- No técnicos</li> <li>- Muchos estratégicos (Finalizar frases en el principio de la siguiente; continuidad y aislar error)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muchos holísticos</li> <li>- Muchos de detalle</li> <li>- No cantar en discurso, pero sí explícito en la práctica</li> <li>- Psicomotrices muy alto (muy técnico)</li> </ul>
	Conceptos sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por conexiones</li> <li>- Algo sumativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Error como punto de partida</li> <li>- Aprendizaje proceso durante toda la vida</li> </ul>
	Conceptos musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar lento bastante</li> <li>- Ninguna mención más sobre el ritmo en el discurso, pero mantiene el pulso proporcional en la práctica al tocar lento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menciona cualidades sonido para toma decisiones registro</li> <li>- Relacionado con procesamiento analítico y sintáctico (fraseo)</li> </ul>
<b>PROCESOS</b>	Memoria y recuperación de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta gestión de atención</li> <li>- Transferencia bastante</li> <li>- Algo recuperación literal</li> <li>- Bastante comprensión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetición</li> <li>- Mucha representación mental</li> <li>- Bastante memorización, se independiza del material notacional al final de la práctica</li> </ul>
	Motivación y emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muchas atribuciones (más positivas)</li> <li>- Evaluación mucha, más positiva</li> <li>- Motivación intrínseca</li> <li>- Nula motivación extrínseca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguna emoción negativa</li> <li>- Bastantes emociones positivas</li> <li>- Gestión de evaluaciones negativas</li> <li>- Preparación de situaciones de interpretación en público</li> </ul>
	Gestión del aprendizaje y autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección pieza alumno</li> <li>- Muy alta autonomía en aprendizaje</li> <li>- Ninguna gestión del profesor</li> <li>- No planificación</li> <li>- Objetivos bastantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación del estudio media, relacionada con cantar (<i>singing</i> como descarga emocional)</li> <li>- Detección dificultades baja</li> <li>- Adapta material a sí mismo</li> </ul>
<b>CÓDIGOS REPRESENTACIONALES</b>	Discurso verbal y discurso musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disociados</li> <li>- Característico el gesto de tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)</li> <li>- Diferencia de discurso y práctica de la primera SP a la última</li> </ul>	
	Elementos corporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición ergonómica activa con espalda recta</li> <li>- Práctica en torno a la relajación corporal. Toma conciencia de la tensión corporal durante práctica ante dificultades y la reconduce (uso del canto y la respiración)</li> <li>- Relajación de la mano izquierda de tipo preventivo a la tensión</li> </ul>	
	Coherencia discurso-práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay contradicciones</li> <li>- La práctica va por delante o a la par que el discurso. Tiene estrategias automatizadas en la práctica de las que toma conciencia en la ERP</li> </ul>	

## 7.5. Subestudio 5: participante FL-D

El estudiante que a continuación describimos en profundidad tiene 17 años y es alumno de Guitarra Flamenca en la Academia de Caño Roto que dirige el maestro Aquilino Jiménez, “El Entri”. El nivel de este alumno, descrito por su maestro, es avanzado. Lleva cuatro años estudiando con el maestro y ya realiza eventos públicos y profesionales como intérprete aunque sigue formándose en el instrumento. En algunos momentos reemplaza al maestro en las clases grupales de guitarra en la escuela. Tiene realizado tercer curso de ESO y el grado medio del ciclo formativo en informática de formación profesional. Pertenece a una familia de etnia gitana de profesionales de la música, entre ellos el maestro. Su padre tocaba la guitarra de manera regular en la iglesia.

La pieza que preparó fue una falseta por bulerías del maestro Víctor Monge, “Serranito”, basada en texto de Lorca. Las falsetas son fragmentos musicales con sentido completo, es decir, con principio, desarrollo y final, de duración variable, que se utilizan a modo de módulos combinables con otras secciones musicales que se adapten bien en ritmo, velocidad y tonalidad. Las falsetas son enseñadas de maestro a alumnos, o entre pares. Muchas son de composición propia de los maestros emblemáticos, otras ya forman parte de la tradición, y en algunos casos son compuestas por los propios aprendices. La bulería es un palo flamenco de doce tiempos (pulsos, en el sistema académico), de velocidad alta. Aunque en ocasiones se toque con *aire* no excesivamente rápido, su espíritu es burlesco y juguetón. Los compases de doce tiempos suelen ser los más diferentes de este tipo de música, de entre otros tipos de música; por eso nos pareció muy relevante su abordaje, además que ser los que decidieron trabajar los participantes en la cultura flamenca.

**7.5.1. Discurso sobre la práctica musical.** A continuación describiremos el tipo de prácticas que el participante describe en su discurso, mediante la introducción de la frecuencia con que enuncia una determinada categoría y unos ejemplos textuales sobre las mismas. La presentación de las frecuencias nos sirve como orientación de la importancia que esa categoría puede tener en su discurso, mientras que los ejemplos textuales ilustran el contexto en el que son enunciados con su vocabulario genuino.

Este aprendiz se caracteriza por un discurso parco, en el que contesta muchas veces con monosílabos, sonidos guturales o directamente con el sonido de la guitarra. Utiliza 1052 palabras en total entre las cuatro entrevistas. Las frases se inician en ocasiones con frases musicales en la guitarra y en más ocasiones terminan con rasgueos en la guitarra. Por tanto, muchas categorías del lenguaje verbal no han sido identificadas en el discurso explícito.

A modo ilustrativo, hemos identificado 35 veces en las que el aprendiz toca la guitarra durante las cuatro entrevistas sin que tenga relación con algún ejemplo del discurso verbal o tenga relación explícita con el mismo. Desde el habla privada este hecho puede relacionarse, o bien con

una actividad de desconectar de la entrevista (*switching out*), o bien como descarga emocional (*emotional discharge*) positiva o negativa ante el tipo de tarea verbal. En cualquiera de las explicaciones son un indicador de que la comunicación verbal o la situación con la entrevistadora le pueden resultar cuanto menos un evento atípico y un medio al que no está muy habituado. Vemos las frecuencias de aparición de las categorías en la Tabla 7.5.1.

En 24 ocasiones está utilizando la guitarra para ejemplificar algo concreto de su discurso verbal. No necesita hacer el gesto sin la guitarra, siempre la tiene en las manos. En 10 ocasiones sustituye el final de frase verbal con una frase musical en la guitarra, que suele tener una prosodia de acuerdo al lenguaje verbal que sustituye. Finalmente, hemos observado 4 veces en las que el participante golpea con el pie como apoyo a lo que nos viene explicando en el discurso verbal.

**Tabla 7.5.1.** Frecuencias de aparición de las categorías de los diferentes códigos representacionales

Códigos	Frecuencias
Toca la guitarra sin propósito de ejemplificar	35
Toca la guitarra para ejemplificar	24
Gesto tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)	0
Toca la guitarra sustituyendo el discurso verbal	10
Golpea con el pie como apoyo al discurso verbal	4

Este tipo de categorías no son el objeto central de este análisis pero por su tipicidad en el discurso del aprendiz consideramos relevante incluirlas en esta descripción, aunque sean desarrolladas en posteriores estudios.

#### 7.5.1.1. Condiciones

- *Mediadores materiales y uso.* Respecto a los mediadores materiales en el aprendizaje, aunque apenas nombrados, tenemos que destacar el uso de la tecnología y software. Los presentamos resumidos en la Tabla 7.5.2. Utiliza el móvil para la grabación en vídeo del maestro y luego lo reproduce para terminar de aprendérselo.

**Tabla 7.5.2.** Frecuencias de aparición de las categorías de las fuentes de las que el aprendiz extrae el conocimiento musical

Códigos	Frecuencias
Escuchar versiones	0
Sacar de oído	0
Lectura a primera vista	0
Lectoescritura epistémica	0
Tecnología y software	1
Transcripción	0

En sus palabras describe la acción de grabar al maestro y reproducirlo en casa en el ordenador con más tamaño de pantalla para visualizarlo con mayor precisión.

[...] la grabamos así, lenta, para que la pueda coger yo bien y como el ordenador es más grande, la pantalla y todo, se te hace más fácil [toca], que ahí en el móvil está [pequeño].  
(E. Inicial)

El maestro realiza una versión especial para la grabación caracterizada por disminuir mucho la velocidad respecto de la que se interpreta habitualmente esa falseta.

No menciona la escucha de versiones ni el sacar música de oído. Las categorías relacionadas con la notación de cualquier tipo quedan sin mencionar, ya que en estos ámbitos educativos no se utiliza genéricamente en el flamenco.

- *Prácticas con esos Materiales.* En las prácticas con los materiales indicados en el apartado anterior apenas tenemos descripciones. Solamente una referencia al procesamiento analítico y una referencia al procesamiento expresivo, tal y como resumimos en la Tabla 7.5.3.

**Tabla 7.5.3.** Frecuencias de aparición de las categorías de los tipos de procesamiento que menciona el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Procesamiento simbólico	0
Procesamiento sintáctico	0
Procesamiento analítico	1
Procesamiento referencial	0
Procesamiento expresivo	1
Procesamiento holístico	0

En el procesamiento analítico, aunque no relacionado con la notación, describe cuestiones técnicas de la guitarra, el ligado, en determinadas secciones de la pieza.

[...] los ligados, más o menos igual, un poquito más difícil la segunda parte, pero [toca], como tiene más variaciones... (E. Post-Práctica 3)

De nuevo hace referencia al ligado y el efecto sonoro que produce, ejemplificándolo él mismo de manera comparativa.

[...] y escuchando bien [toca], se puede escuchar cuándo es un ligado [toca un ejemplo] y cuándo [toca un ejemplo], suena distinto [toca un ejemplo], esa está sin ligado, [toca un ejemplo] eso es una. (E. Post-Práctica 1)

- *Mediadores Humanos.* No hace alusión en ningún momento a cuestiones de aprendizaje en relación con otros aprendices. Presentamos la frecuencia de aparición de la categoría en la Tabla 7.5.4.

**Tabla 7.5.4.** Frecuencia de aparición de la categoría de aprendizaje colectivo

Códigos	Frecuencias
Aprendizaje colectivo	0

### 7.5.1.2. Resultados

- *Procedimientos Técnicos y Estratégicos.* En los procedimientos técnicos empleados, ya que los estratégicos no los menciona, destaca la idea del uso de determinados tipos de toque sobre la guitarra, como el ejemplo anterior de los ligados. Pero, además, desde la primera sesión

de aprendizaje propone trabajarlos de manera repetitiva, no estratégica, y muy enfocado a evitar el error. Está enfocado al resultado y no describe tanto los procesos para conseguirlo. Presentamos un resumen de las frecuencias de las categorías de los procedimientos en la Tabla 7.5.5.

**Tabla 7.5.5.** Frecuencias de aparición de las categorías de los procedimientos que nombra el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Segmentación del material	8
Procedimiento técnico	6
Procedimiento estratégico	0
Trabajo al detalle	0
Trabajo holístico	3
Cantar	2
Psicomotriz	4
Crear/improvisar	0

[...] pero también tener algo sólido [toca], algo que tú [toca] sepas que lo haces bien [toca], hasta cierta parte, que sepas que lo haces bien [toca], viendo que no fallas [toca], que lo haces todo con precisión [toca], con la técnica [toca] adecuada [toca], precisión y así [toca]. Un guitarrista no puede tocar con fallos [toca] [...] son a partir de ciertos ligados y ciertas cosas que son un poquito más difíciles, porque por ejemplo un rasgueado [toca un ejemplo] no es lo mismo que un ligado [toca un ejemplo] y un picado [toca un ejemplo] con pulgar, [toca] y es eso lo que tienes que repasar más veces [...] bien, sí, sí claro, toda pieza que te pongas te cunde, haciéndola bien [toca], claro que te cunde, porque es técnica que estás haciendo, es algo que estás tocando [toca]. [Toca] una vez aprendida ya [toca] me la acordaba bien. (E. Post-Práctica 1)

[...] más cosas que hacer y mover la mano [izquierda] saltarte de este traste a este traste [toca un ejemplo], ¿me entiendes?, [toca y mira al techo como esperando que Dios le permita terminar]. Eso es sin que se note, ¿me entiendes? [toca], estás por ejemplo aquí [toca un ejemplo], sin que se note que es que has cambiado rápidamente [toca un ejemplo], si estás en este traste [toca un ejemplo] y te quieres [toca un ejemplo]. Pues haciéndolo varias veces [toca]. (E. Post-Práctica 3)

El único procedimiento que describe es la segmentación del material y alude a los fragmentos de ese material como sus puntos de anclaje y referencia en el aprendizaje. Excepto en alguna ocasión, como los ligados, referente a cuestiones de técnica de la guitarra flamenca, no los etiqueta con nombres concretos.

¿Qué habría cambiado? En este caso ya la haría [este trozo] [...] pues lo siguiente que me ponga [...] el final. (E. Inicial)

[...] pero también tener algo sólido [toca], algo que tú [toca], sepas que lo haces bien [toca], hasta cierta parte, que sepas que lo haces bien [toca]. (E. Post-Práctica 1)

[...] la pieza, ¿no?, que te están poniendo, lo que te vaya a poner que lo cojas bien, el cachito que te pone, pues eso, claro. [...] no mucho, la verdad, un poco más fácil que en el primer trozo [toca]. (E. Post-Práctica 2)

[...] pues sí hombre, el cacho que no tenía, que me faltaba. Era lo de [toca un ejemplo que no tiene nada que ver con la última sesión], y luego de ahí viene la otra parte [toca un ejemplo], la segunda parte, que empieza, cómo era [toca y canta], esa parte. [...] para ese

momento, quedarte bien con una parte, ¿me entiendes?, que tengas algo, pero eso hacerlo bien ese algo. Que la tuvieses bien, sin fallos y que te acordases, claro. (E. Post-Práctica 3)

Los procedimientos psicomotrices están relacionados a la técnica de la guitarra flamenca y con la idea de mayor o menor dificultad de producción. Lo acabamos de ver en el ejemplo de los saltos de traste de la mano izquierda y lo vemos aquí con otros ejemplos como los ligados, los rasgueados, los picados y las notas o intervalos simultáneos.

[...] son a partir de ciertos ligados y ciertas cosas que son un poquito más difíciles, porque por ejemplo un rasgueado [toca un ejemplo] no es lo mismo que un ligado [toca un ejemplo] y un picado [toca un ejemplo] con pulgar. [Toca] Y es eso lo que tienes que repasar más veces [...] dificultad más en los ligados, más que los picados, en cierta manera sí. Un ligado es cuando [toca un ejemplo], por ejemplo, un ejercicio que hacemos nosotros, ¿vale? [toca un ejemplo], son las notas [toca un ejemplo], por ejemplo [toca un ejemplo]. Picado es más fácil porque es cuerda [toca un ejemplo] por cuerda [toca un ejemplo], nota [toca un ejemplo]. (E. Post-Práctica 1)

[...] no sé alguna cosa que hay por aquí [toca ejemplo de agudos en el mástil], como simultáneo, que van simultáneos [toca ejemplo], van a la vez [intervalos en paralelo]. (E. Post-Práctica 2)

El aprendiz, por una parte, utiliza el procedimiento de segmentación del material y luego unión de las secciones, pero, por otra parte, le resulta muy difícil hablar de la pieza sin contemplarla como un todo. Así, cuando le pedimos jerarquizar los elementos o partes de la falseta él nos insiste en que la pieza es una unidad y la concibe como un todo indivisible.

En conjunto, la falseta en conjunto. (E. Post-Práctica 2)

[...] es que eso es una pregunta que, la pieza entera es importante, no hay, la pieza entera hecha bien [tono de enfado ante mis preguntas reiterativas], no hay una parte más importante que otra, ¿me entiendes?, es todo por igual, claro, claro, porque no vas a hacer una pieza a medias, ¿me entiendes?, jaja, sería como [toca], es entera una pieza, ¿no?, musical [...] claro, haciéndolo todo de una vez, junto [toca] muchas veces hasta que salga todo [toca] hacerlo bien [toca].(E. Post-Práctica 3)

En dos ocasiones el aprendiz nos pone ejemplos, cantados explícitamente, de lo que nos está explicando en el discurso verbal. El resto de ocasiones solo observamos sonidos guturales que acompañan tanto al discurso verbal como musical.

- *Conceptos sobre el aprendizaje.* El concepto sobre aprendizaje que observamos en este aprendiz concuerda con la técnica utilizada de segmentación del material. Una vez trabajados los segmentos pretenderá unirlos de manera sumativa, no tanto relacionando o conectando los elementos, sino con la idea de ensamblarlos o juntarlos. En la Tabla 7.5.6 presentamos la síntesis de las frecuencias de las categorías acerca de los conceptos que el aprendiz verbaliza sobre el aprendizaje.

**Tabla 7.5.6.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre los conceptos de aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Aprendizaje por conexiones	0
Aprendizaje sumativo	6
Aprendizaje como práctica combinatoria	0
Aprendizaje brota sin enseñanza	0



[¿Qué voy a trabajar?], pues lo siguiente que me ponga. (E. Inicial)

[...] la pieza que te están poniendo, lo que te vaya a poner que lo cojas bien, el cachito que te pone, pues eso, claro. (E. Post-Práctica 2)

[...] pues sí hombre, el cacho que no tenía, que me faltaba. Era lo de [toca un ejemplo que no tiene nada que ver con la última sesión], y luego de ahí viene la otra parte [toca un ejemplo], la segunda parte, que empieza, cómo era [toca y canta], esa parte. [...] para ese momento, quedarte bien con una parte, ¿me entiendes? [...] [y luego] pues ligarlos, cosas [toca], a la otra pieza [toca], claro unir las partes [toca]. (E. Post-Práctica 3)

- *Conceptos musicales.* Respecto a los conceptos de tipo musical, el ritmo en el flamenco es un elemento fundamental. El aprendiz lo recalca y expresa cómo el que esté a compás (metido en compás) es la manera de evaluar o de saber si se ha logrado un aprendizaje y lo presentamos en la Tabla 7.5.7.

[...] el ritmo es fundamental [toca], porque sin ritmo las falsetas están fuera, no se podrían hacer [toca] porque el ritmo es lo que [toca], es la base [toca]. Está bien cuando está metido en ritmo. (E. Post-Práctica 1)

[...] que esté a compás, que esté a compás, claro [toca]. (E. Post-Práctica 2)

**Tabla 7.5.7.** Frecuencias de aparición de las categorías del concepto de ritmo

Códigos	Frecuencias
Ritmo con el metrónomo	0
Ritmo a tempo	0
Ritmo metido en compás	2
Ritmo tocar lento	1
Ritmo bailado	0

También queremos destacar la idea, descrita anteriormente, del relato del aprendiz acerca de cómo su maestro toca la pieza lenta para que así él pueda cogerla. El hecho de que contemple la posibilidad de escuchar y tocar la pieza lenta no significa que pueda ir *ad libitum*, sino que tiene que conservar sus propiedades de pulso rítmico de manera proporcional en la nueva velocidad.

Respecto al sonido, también es un criterio relevante y le sirve de evaluador de la consecución de sus objetivos.

[...] y escuchando bien [se señala la oreja y toca], se puede escuchar cuándo es un ligado [toca un ejemplo] y cuándo [toca un ejemplo], suena distinto [toca un ejemplo], esa está sin ligado, [toca un ejemplo] eso es una... (E. Post-Práctica 1)

**7.5.1.3. Procesos psicológicos.** En este apartado vamos a revisar cómo el aprendiz activa determinados procesos psicológicos que hacen posible su desarrollo y aprendizaje.

- *Memoria y recuperación de la información.* Presentamos en primer lugar lo que el aprendiz explica acerca de sus procesos psicológicos básicos, resumidos en la Tabla 7.5.8.

**Tabla 7.5.8.** Frecuencias de aparición de las categorías de atención, memoria y aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Gestión de la atención	2
Recuperación con transferencia	0
Recuperación literal	4
Aprendizaje comprensivo	0
Aprendizaje repetitivo	6
Representación mental	0
Procedimiento memorización	2

Menciona el proceso de gestión de la atención, así como la recuperación literal y el aprendizaje de tipo asociativo o repetitivo. Sin embargo no encontramos indicadores ni de procesos de transferencia, ni aprendizaje comprensivo ni de representaciones mentales explícitas.

Describe el proceso de gestión de la atención relacionado con lo que sería la Memoria de Trabajo o la capacidad de gestionar una cantidad determinada de información en tiempo real.

El maestro no te la enseña entera al principio porque si te la enseña entera no te da la cabeza para [marca con el pie], te haces un lío [marca con el pie]. (E. Inicial)

Hemos considerado el mismo proceso cuando el aprendiz explica en la Entrevista Post-Práctica 1 en qué tiene que fijarse respecto al sonido, para saber distinguir el tipo de toque en la guitarra, ligado o no.

El proceso que sigue al hecho de prestar atención a algo concreto, sería la recuperación literal de ese algo, o realizar una copia lo más exacta posible, fundamentalmente a lo que establece el docente. Vemos ejemplos a lo largo de todo el proceso de las cuatro entrevistas.

[...] la grabamos así, lenta, para que la pueda coger yo bien y como el ordenador es más grande, la pantalla y todo, se te hace más fácil [toca], que ahí en el móvil está [pequeño]. (E. Inicial)

[...] lo importante es aprender primero todo lo que te han puesto, eso es importante [toca]. (E. Post-Práctica 1)

[¿Qué quiero aprender ahora?] la pieza, ¿no?, que te están poniendo, lo que te vaya a poner que lo cojas bien, el cachito que te pone, pues eso, claro. (E. Post-Práctica 2)

[...] no porque él cuando la estoy grabando la hace exáctamente igual, sin cambiar nada ni [toca].

Y el proceso más mencionado es el de repetición o repaso que está relacionado con la idea de cantidad de práctica, es decir, a mayor cantidad de práctica mejor será el resultado.

[...] por ejemplo un rasgueado [toca un ejemplo] no es lo mismo que un ligado [toca un ejemplo] y un picado [toca un ejemplo] con pulgar, y es eso lo que tienes que repasar más veces. (E. Post-Práctica 1)

[...] hombre, siempre hay algo que, dentro de una pieza siempre hay algo que te cuesta más y es lo que más tienes que estudiar para que salga bien [...] pues, estudiándolo [toca], repitiéndolo varias veces [toca]. (E. Post-Práctica 2)

[...] hombre pues repasarla mucho guitarra, hasta que veas que te salga bien y sin fallos [toca] [...] claro, haciéndolo todo de una vez, junto [toca] muchas veces hasta que salga todo [toca] hacerlo bien [toca] [...] Pues haciéndolo varias veces [toca]. (E. Post-Práctica 3)

Respecto al proceso de memoria en concreto, alude al hecho de acordarse bien de lo que ha aprendido y poder reproducirlo sin fallos como un valor.

[...] una vez aprendida ya [toca] me la acordaba bien. (E. Post-Práctica 1)

[...] para ese momento, quedarte bien con una parte, ¿me entiendes?, que tengas algo, pero eso hacerlo bien ese algo. Que la tuvieses bien, sin fallos y que te acordases, claro. (E. Post-Práctica 3)

• *Motivación y emociones.* No hemos encontrado ningún indicador del uso de atribuciones. Hemos encontrado el uso de evaluaciones en su discurso, pero siempre con valencia positiva, al igual que las emociones de la descripción de su práctica, únicamente de tipo positivo (sintetizadas en la Tabla 7.5.9). En la motivación observamos que la menciona muy poco y solo de tipo intrínseco.

**Tabla 7.5.9.** Frecuencias de aparición de las categorías de emoción y motivación

Códigos globales	Códigos específicos	Frecuencias	
		Frecuencia	Total categoría
<b>Atribución</b>	Atribución negativa	0	0
	Atribución positiva	0	
<b>Evaluación</b>	Evaluación negativa	0	5
	Evaluación positiva	5	
<b>Motivación</b>	Motivación extrínseca	0	2
	Motivación intrínseca	2	
<b>Emoción</b>	Emociones negativas	0	3
	Emociones positivas	3	

Las evaluaciones son de tipo positivo, o bien sobre cómo debería tocar algo o sobre cómo lo ha hecho. Destacamos el énfasis que el aprendiz pone en la necesidad de sentirse competente con su interpretación, aunque sea parcial.

[...] pero también tener algo sólido [toca], algo que tú [toca] sepas que lo haces bien [toca], hasta cierta parte, que sepas que lo haces bien [toca], viendo que no fallas [toca], que lo haces todo con precisión [toca], con la técnica [toca] adecuada [toca] precisión y así [toca]. Un guitarrista no puede tocar con fallos [toca] [...] [Me fue] bien, sí, sí claro, toda pieza que te pongas te cunde, haciéndola [toca] bien, claro que te cunde, porque es técnica que estás haciendo, es algo que estás tocando [toca]. Una vez aprendida ya [toca] me la acordaba bien. (E. Post-Práctica 1)

[me salió] bien [toca], sí [toca], claro [toca]. (E. Post-Práctica 2)

Aunque usa un estilo de discurso verbal escueto, en los procesos oréticos ese discurso está centrado en cuestiones positivas, sin mucha explicación, pero positivas. En el caso de las emociones, están muy relacionadas con el proceso de motivación intrínseca, de tal forma que la expresión emocional aparece cuando hace referencia al por qué toca esa pieza. En un primer momento parece indicar que la motivación de aprenderla es porque se trata de una pieza de un

guitarrista emblemático y quiere reproducirla según el modelo. Pero a continuación matiza esta afirmación poniendo de relevancia el valor de hacerla él mismo. Sería como autogenerarse una empatía de emoción por medio de la interpretación. No llega a explicitar el hecho de hacerla propia, como versión.

[...] bien, es una pieza muy bonita, está muy bien, de Serranito, era un gran guitarrista. [toca] Hombre, gustarte te gusta, ¿no?, [toca], claro, cuando se la vi me gustó [toca] [...] pero claro, hacerla te sientes mejor, ¿no? [toca], te gusta más [toca], porque la haces tú [toca]. (E. Post-Práctica 3)

La discrepancia principal a este “positivismo” es que se contradice con las veces que en su discurso hemos comentado ya que evita el error a toda costa. Lo vemos especialmente en la última entrevista, en la que le preguntamos si quiere o le apetece tocar la falseta completa para nosotros y ante la duda de que pudiera no estar perfecta nos emplazó a otro día.

Un guitarrista no puede tocar con fallos guitarra. (E. Post-Práctica 1)

[...] repasarla mucho guitarra, hasta que veas que te salga bien y sin fallos [...] que tengas algo, pero eso hacerlo bien ese algo. Que la tuvieses bien, sin fallos y que te acordases, claro [...] haciéndolo todo de una vez, junto [toca] muchas veces hasta que salga todo [toca] hacerlo bien [toca]. (E. Post-Práctica 3)

- *Gestión del aprendizaje y autorregulación.* La elección de la pieza viene directamente desde el maestro, máxime siendo un estudio en el que tanto aprendiz como docente serían grabados, resumido en la Tabla 7.5.10. El maestro fue quien nos argumentó la elección considerando que era de dificultad media para el aprendiz y que, además, “le podría servir al alumno”.

**Tabla 7.5.10.** Frecuencias de aparición de las categorías de la gestión del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Elección pieza por el alumno	1
Elección pieza por el profesor	2
Autonomía en aprendizaje	0
Gestión del aprendizaje del profesor	3

El aprendiz nos explica que, en general, la elección de las piezas es decisión del docente, aunque en ocasiones él las pide a su maestro después de ver cómo este las toca.

Siempre, o él me dice lo que me pone, o yo también le veo algo y le digo, pues ponme eso [toca]. (E. Post-Práctica 3)

No parece haber muchos grados de libertad en la autonomía del aprendizaje, más bien las decisiones son siempre establecidas desde el maestro. El docente es precisamente un maestro en la gestión de la atención porque es el que segmenta el material y se lo entrega al alumno en la manera en que sabe que cada aprendiz es capaz de reproducirlo.

[¿Lo que voy a aprender entonces?] pues lo siguiente que me ponga. (E. Inicial)

[...] lo importante es aprender primero todo lo que te han puesto, eso es importante [toca]. (E. Post-Práctica 1)

[¿Aprender?] la pieza, ¿no?, que te están poniendo, lo que te vaya a poner que lo cojas bien, el cachito que te pone, pues eso, claro. (E. Post-Práctica 2)

No hace alusión en su discurso ni a la planificación ni a la definición de objetivos más allá de reproducir el fragmento que le ha encomendado el maestro, que vemos en la Tabla 7.5.11.

**Tabla 7.5.11.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre la autorregulación del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Planificación	0
Objetivo	0
Regulación en el estudio	4
Dificultad	5
(Asimilación)	0
(Acomodación)	1

Las dificultades las identifica fundamentalmente en cuestiones técnicas de la guitarra que ya comentamos previamente, comparando los diferentes tipos de toque. Insiste en trabajar más veces aquello en lo que encuentra la dificultad.

[...] hombre, siempre hay algo que, dentro de una pieza siempre hay algo que te cuesta más y es lo que más tienes que estudiar para que salga bien. (E. Post-Práctica 2)

La regulación en el estudio se describe con un “estudiar bien”, que no conseguimos que nos describiera con más detalle. Parece estar relacionada con el hábito de práctica diaria y regular.

[...] pues si la estudio bien, todos los días pues la tengo, también depende de la pieza [marca con el pie], te estoy diciendo y de la dificultad [marca con el pie] y lo larga que sea. (E. Inicial)

[...] pues estudiando bien [...] bien, sí, sí claro, toda pieza que te pongas te cunde, haciéndola bien, claro que te cunde (E. Post-Práctica 1)

Por último, la acomodación está relacionada con lo que presentamos en sus verbalizaciones de motivación intrínseca. Indican que aunque esté orgulloso de tocar él mismo la pieza, es el aprendiz el que se ajusta a determinado tipo de características externas y no parece que haya ninguna pretensión explícita de hacer suyo el material.

**7.5.2. La práctica musical: descriptores y características.** Analizamos las grabaciones de las Sesiones de Práctica (SP) en las que la investigadora también estuvo tomando notas in situ y cotejamos ambas recogidas de información. Procedimos a realizar una visualización del vídeo junto con el aprendiz dónde le íbamos preguntando sobre los puntos de interés en la investigación y él nos iba comentando lo que le llamaba la atención. Estas entrevistas las llamamos Entrevistas de Reflexión sobre la Práctica (ERP). En cada aprendiz describiremos los elementos que han caracterizado su práctica instrumental de manera idiosincrásica y por lo tanto no tiene mayor intención que ofrecer una visión global de esa práctica a partir de esquemas comprensivos explicativos de la misma.

**7.5.2.1. Representaciones externas.** En este contexto de enseñanza y aprendizaje no se utiliza ningún tipo de notación musical, bien sea en pentagrama o cifrado. El maestro es el único transmisor de la información. En primera instancia el maestro toca la pieza de manera segmentada para que el alumno vaya reproduciendo cada sección.

La colocación de maestro y alumno es enfrentada, de tal forma que la visualización del mástil de la guitarra del maestro desde la perspectiva del alumno queda situada de manera opuesta a la propia. No en espejo, sino que el alumno está acostumbrado a descifrar los movimientos del docente y traducirlos desde una posición inversa a la suya. El alumno realiza un aprendizaje que definimos como “ósmosis”, ya que puede reproducir casi en tiempo real un material que no ha visto previamente. En la Foto 7.5.1 podemos observar que tanto la mano del mástil como la de la boca de la guitarra están en la misma posición que la del maestro. La postura de ambos es de piernas cruzadas abiertas, con el tobillo derecho apoyado sobre la rodilla izquierda y el cuerpo encorvado sobre el instrumento.

En la Foto 7.5.2 vemos un cambio de posición capturado en otro momento, en el que ambos agentes van también a la par. En esta ocasión, además, vemos hacia dónde dirigen ambos la mirada. El alumno mira al mástil del docente y el docente chequea la postura del aprendiz.

**Foto 7.5.1.** Maestro y aprendiz en posición opuesta con las mismas posturas en ambas manos



**Foto 7.5.2.** Maestro y aprendiz dirigen ambos la mirada al mástil del otro



A continuación, confirmamos la utilización de la grabación de un vídeo, mediante el teléfono móvil, de la falseta que interpreta el maestro para luego ser visualizado por secciones y reproducido por el aprendiz en la guitarra.

**Foto 7.5.3.** El aprendiz graba un vídeo con el móvil de la interpretación del maestro



El maestro interpreta la pieza lentamente y segmentando el material de manera adecuada para el alumno, puesto que éste no suele realizar más de una visualización por sección para reproducirlo. Los segmentos se adecuan a las frases musicales, por lo que tienen sentido musical completo cada uno. El alumno prefiere hacer las visualizaciones en el ordenador porque la pantalla es más grande y puede ver mejor los movimientos del maestro, según su propio argumento. No menciona cuestiones de apreciación mejor del sonido ni de manejo del audio. En este estudio de caso como se llevaron a cabo las Sesiones de Práctica en la escuela en lugar de en su casa, las visualizaciones las realizó en el móvil.

E-¿Tú tienes algún problema por que sea en el móvil en vez del ordenador?

FL-D- hombre, la pantalla, que es mucho más pequeña.

E- ese sería el único problema, porque de rebobinar y todo eso, más o menos ¿lo puedes hacer?

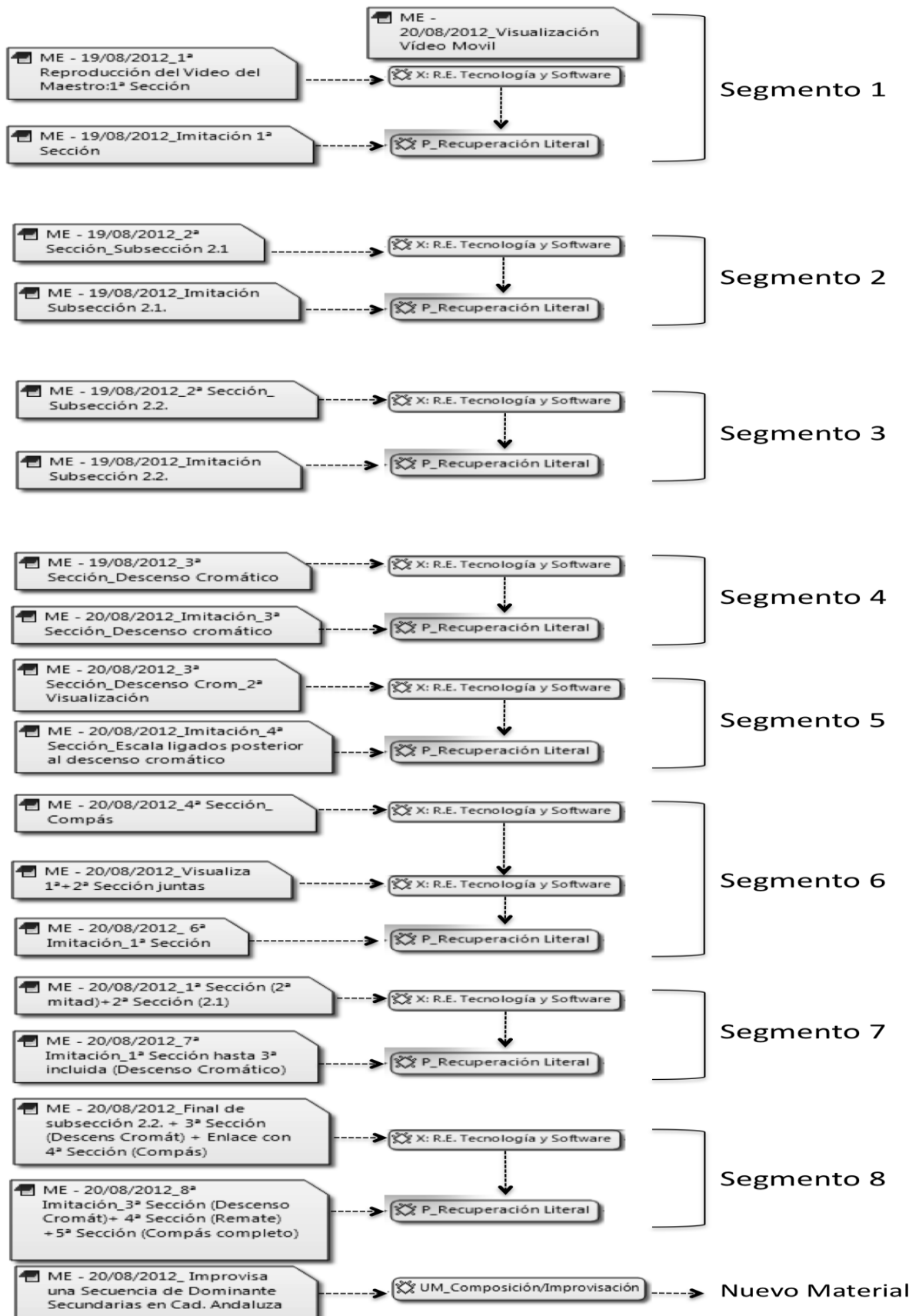
FL-D- sí, lo puedo hacer.

(SP-1; 03:05-03:20)

En el Gráfico 7.5.1 describimos toda la secuencia de segmentos musicales con la visualización en el vídeo y su correspondiente recuperación literal por parte del alumno. Mostramos 8 segmentos del material musical, de los cuáles hasta el quinto segmento son de primera visualización del material y a partir del sexto segmento trabaja el final de la falseta y empieza a practicar las uniones de los segmentos.



**Gráfico 7.5.1.** Distribución de los segmentos del material (visualización desde el móvil más su imitación) a lo largo de toda la sesión de práctica del aprendiz JZ-D



La duración completa de la sesión fue de 6,12 minutos, de los cuales 3,04 minutos los dedica a ver y reproducir los segmentos de primera visualización (segmentos 1 al 5) y dedica 2,58 minutos a unir los segmentos anteriores (segmentos 6 al 8). Los 10 últimos segundos de la sesión toca un material nuevo improvisado sobre una secuencia armónica de cadencia andaluza con dominantes secundarias, no relacionado con el material del maestro, pero que podría ensamblarse por la tonalidad y el ritmo con aquel. Más adelante profundizaremos en este nuevo material. En la Tabla 7.5.12 presentamos los porcentajes de dedicación a cada tipo de material.

**Tabla 7.5.12.** Dedicación de la SP en porcentajes

Utilización de los SER	Porcentaje de tiempo en la sesión completa (en minutos)
Reproducir segmentos de primera visualización	49,67
Reproducir unión de segmentos anteriores	42,16
Improvisar/ crear	08,17

Excepto este nuevo material, todo lo demás son recuperaciones literales del vídeo. solo hay una ocasión en que no hace recuperación totalmente literal de lo que ha visto (en el quinto segmento) ya que en la imitación obvia una sección que había tocado previamente.

**7.5.2.2. Incongruencia entre el discurso sobre la práctica y la práctica.** Vamos a presentar dos ejemplos de contradicciones entre lo sucedido en la grabación de la SP y lo analizado en las entrevistas posteriores.

La primera ocasión se produce en el cuarto segmento de la SP ejemplificada anteriormente. Después de realizar el descenso cromático de la 3ª Sección vienen unas escalas de *ligados* antes de los cortes rítmicos en las que el aprendiz se para y no sabe seguir, con lo que necesita visualizar una vez más la grabación. Queríamos preguntarle por qué no se acordaba bien de esas escalas, pero el aprendiz niega que tuviera alguna dificultad. Estamos ante una evaluación positiva no verídica por parte del aprendiz. La entrevistadora entonces le muestra la grabación y el aprendiz reacciona al verse a sí mismo.

E- (Justo después del descenso cromático) Esto entonces ahí ya no te cuesta nada, ¿no?

FL-D-no.

E-entonces, ¿qué estás dudando ahí, el ritmo que llevaba?

(el aprendiz utiliza la visualización que le muestra la investigadora como sesión de repaso de lo aprendido, va tocando sobre el vídeo del Maestro, dentro de la grabación mostrada)

FL-D-claro

E- y ahora, ¿estás como uniendo los dos trozos del vídeo?

FL-D-sí. [Sonido gutural, como interrogación, porque se ve parar él mismo en la grabación]

E- ¿Esos son ligados?

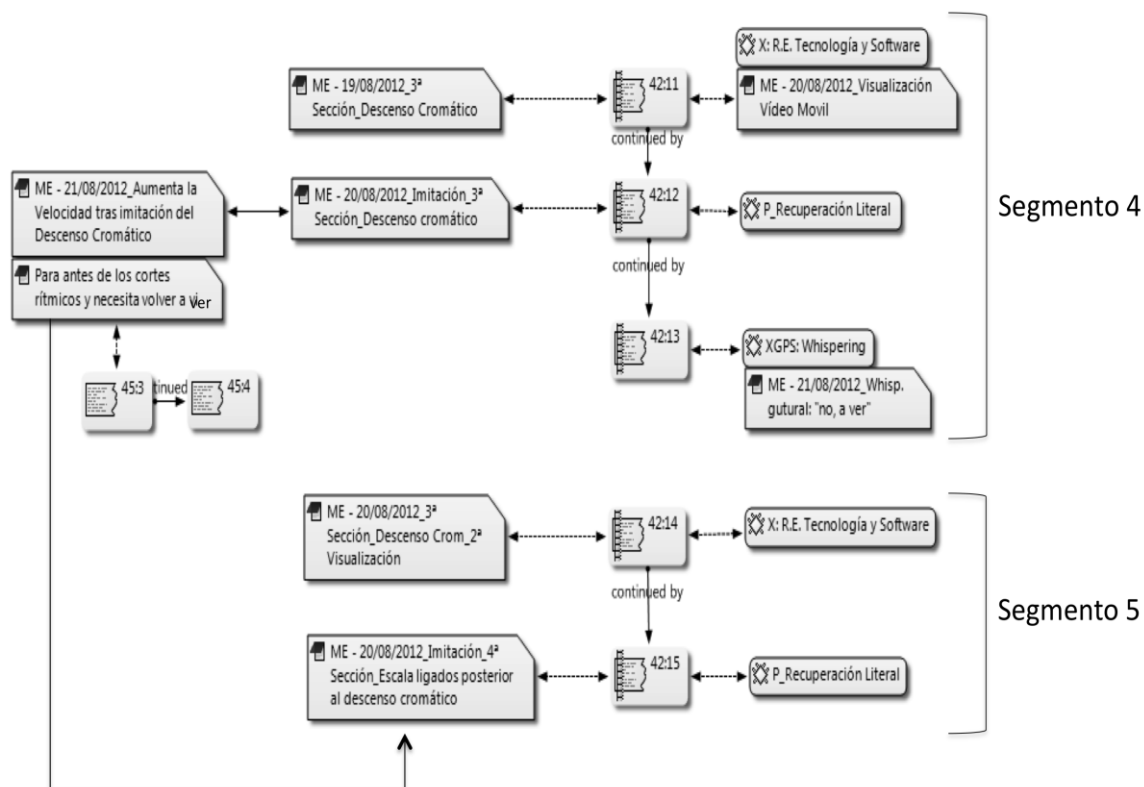
FL-D-[Asiente y lo toca, como para demostrar que sí se lo sabe o para reconocerlo]. Sí.

E- ¿Esos son los que te daban problema?

FL-D-sí, un poquito.

(ERP; Comentarios 45:3 y 45:4)

**Gráfico 7.5.2.** Excepción en la recuperación literal y contradicción en la ERP ante lo sucedido en la SP



En el Gráfico 7.5.2 se muestra la secuencia de los segmentos ampliada en la que aparece la contradicción. Una posible explicación del problema que muestra en la SP con las escalas de *ligados* es que aumenta la velocidad después del descenso cromático. No conserva la proporción temporal en la unión de las dos secciones. Puede aumentar la velocidad ante el estrés de no tener claro lo que viene, o porque aumenta la velocidad es que no puede pensar bien qué es lo que viene. El caso es que necesita hacer una visualización más de la sección que ya aprovecha para unir al quinto segmento y que en la recuperación literal de éste es cuando obvia repetir el descenso cromático (puesto que eso no le daba problema).

Se puede ver la secuencia en los Vídeos 42:11, 42:12, 42:13, 42:14 y 42:15. El Vídeo 42:13 además muestra un ejemplo de habla privada que emerge ante la dificultad con un susurro muy guturalizado (*whispering*), en el que hemos podido identificar que el aprendiz dice “no, a ver” justo después de la parada en las escalas de ligados antes de los cortes rítmicos.

El segundo ejemplo de incongruencia lo encontramos en la tercera SP. De nuevo, le preguntamos por un pasaje que en la sesión previa parecía darle problemas y él repitió varias veces, pero en la entrevista siguiente no nos lo identifica como dificultad. De nuevo una evaluación “positiva” ante una situación que en la SP parecía problemática.

E- [Le pregunto por las dificultades que ha podido tener en la sesión anterior. El aprendiz dice no haber tenido ninguna. Entonces le insinúo una de sus dificultades pidiéndole que me explique la diferencia, que no reconoce hasta que no le canto el fragmento, reacciona de inmediato y me lo muestra, pero no reconoce que fuera dificultad].

FL-D-¿del final? [toca y canta el ejemplo] [*Whispering* justo al comienzo de estribillo], era [toca el ejemplo], ¿que el ritmo subía? [toca el ejemplo], sí un poco.

E- ¿tú crees que me lo puedes tocar ahora?

FL-D-pero ahora es complicado, sí como cierre.

E-¿Cómo lo resolverías?

FL-D-[toca] pues ligarlos, cosas [toca], a la otra pieza [toca], claro, unir las partes [toca].

(E. Post-Práctica 3)

**7.5.2.3. Improvisación adaptada al material reproductivo.** Volviendo al material nuevo que aparece en el final de la sesión de práctica, vamos a profundizar en la ERP para ver su grado de conciencia al respecto. Ya hemos expuesto que realiza una improvisación sobre una secuencia armónica de cadencia andaluza con dominantes secundarias, que no está relacionada con lo que venía reproduciendo. Pero podría ensamblarse con el material anterior por la tonalidad y el ritmo en que lo interpreta. Este parece ser un grado de libertad que sucede en este tipo de música y que el aprendiz no etiqueta dentro de la categoría aprendizaje o práctica de la obra, sino que más bien lo pudimos registrar por ser un “fuera de pista”.

E- Me interesa esto que haces aquí, que es cuando estás terminando, cuando se supone que ya has terminado. ¿Qué es eso?

FL-D- jaja, cosas que te salen [toca], como una especie de...cosas que te salen.

E- ¿te salen de otras cosas que tienes aprendidas?

FL-D- no, te salen. No, tú estás tocando y a veces te vienen ideas y...

E- y ahora ¿te acuerdas de esa bajada?

FL-D- a ver, ¿cómo la hago? [mientras se reproduce en el vídeo él la va tocando encima]. Jaja, hago algo así, ¿no? [Canta. No la sabe de inmediato]. Luego después sé qué hace [toca].

E- eso. Y eso ¿te lo sabes de otra cosa?

FL-D- de nada. Eso..., de oírlo, claro, tú escuchas música, y al escuchar dónde ya, conoces el tema, los tonos, pues tú puedes formar cualquier cosa, si te sabes los tonos, tú ya, crear...

E- pero por ejemplo, tú esa secuencia la conoces como que es una secuencia de quintas, ¿o no sabías que es una secuencia de quintas?

FL-D- ¿cómo?

E- [se lo canto]

FL-D- ah, no, no tenía ni idea de eso.

E- o sea, que te sale...

FL-D- claro.

E- y no lo tocas en otra cosa tampoco.

FL-D- no, eso lo hice ahí porque se me salió.

E- aha, muy bien.

FL-D- Como hay cosas por ejemplo que las haces y te dicen vuélvelo a hacer, y no sabes ni lo que has hecho.

(ERP desde min. 10.59 hasta 13.27) [Vídeo ERP]<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Mostramos un ejemplo de la integración del discurso musical y el verbal. En el vídeo de la ERP, el alumno usa el instrumento musical como apoyo y estructura de lo que nos está describiendo verbalmente, sin ser ejemplos musicales concretos de lo que está exponiendo.

El aprendiz, insertando esa cadencia andaluza con sus dominantes secundarias, está aplicando un conocimiento que transfiere in situ desde sus conocimientos previos, aunque no era consciente de hacerlo. Le sale con fluidez, luego debe ser una secuencia que comprende muy bien, seguramente por su aplicación en situaciones de aprendizaje musical informal. El contexto en el que se activa este conocimiento es cuando el maestro entra en el aula dando por terminada la primera sesión de aprendizaje. Es el maestro el que decide entonces la duración de la SP, aunque coincide con que el aprendiz estaba terminando de reproducir la grabación. Al entrar en el aula carraspea varias veces y pregunta si “ya está”. En ese momento el alumno, a modo de *switching out*, parece desconectar de lo que venía tocando, los rasgueos de compás del final, e inicia la nueva secuencia.

En la ERP siguiente el maestro también entra en el aula cuando considera que estamos terminando. A continuación el alumno se dispone a grabar su siguiente SP. En ese momento el maestro inicia una conversación con la entrevistadora en la que se percibe tensión y desconcierto. El maestro no entiende muy bien qué es lo que la entrevistadora puede estar preguntando y viendo con el alumno, está incómodo y eso es lo que nos hace entender.

M-¿qué vais a hacer? [el maestro tiene entonación de enfado]

E- grabarle diez minutos sacando lo que tú le has enseñado hoy...

FL-D- ahora me graba para ver cómo...

M -Sí, pero es que, no, no, porque eso lo tenemos que mirar más los dos, no lo tiene todavía.

E-¿con la grabación no le valdría para mirárselo?

M- ¿con lo tuyo, con lo que tú tienes?

E- ¿con lo que te ha grabado a ti en el móvil? Mirárselo, nada más.

M-¿pero eso no lo habéis hecho ya?, ¿qué es lo que habéis estado haciendo ahora?

E-no, le he estado enseñando lo que hizo el otro día, yo tenía muchas cosas que preguntarle. Si puede seguir un ratito más...

M- ¿has terminado ya de preguntar?

E- con eso sí, ya he terminado.

M- pues venga.

E- diez minutos y ya...

(ERP desde min 14.01 hasta 14.29)

El maestro duda de qué es lo que se busca en la investigación. El aprendiz es uno de sus mejores alumnos y debe temer que se ponga en evidencia. Lo protege como docente y como familiar.

*Nota de la investigadora:* como investigadora expliqué los fines y el procedimiento en numerosas ocasiones previas tanto al maestro como al alumno. El suceso de entrada en el aula por el maestro puede tener su origen en mi petición explícita de autorización para grabar las sesiones con ese alumno. En tal autorización está escrito específicamente que la investigación se lleva a cabo por una facultad de Psicología. Esto parece generar una disonancia cognitiva al maestro que

me había presentado en varias ocasiones como periodista, lo que yo en algunas ocasiones ya había aclarado. El segundo detonante pudo deberse también al hecho de que la autorización menciona que los datos son totalmente privados y se usarán solo para la investigación, “a menos que puedan ser requeridos por ley”. Es un protocolo estándar que puso en alerta e incomodó al maestro. Quería que aclarásemos qué ley es la que podía querer esos datos y por qué. Aunque intenté explicarle las cuestiones de protocolo de protección de los participantes y el uso exclusivo que haríamos del material, no fue entendido y me invitó a abandonar la escuela y la investigación a falta de la última entrevista. Sin duda, a pesar de la confianza establecida los meses previos y el cariño que mantenemos hasta hoy día, con ese malentendido debí rebasar determinados límites de comunicación de su cultura, lo que provocó una pérdida de fe en las intenciones del trabajo. Tuve un contratiempo emocional y temporal que supuso tener que volver a ganarme, con mucha dificultad, la confianza del maestro y la escuela. Al final, pudimos completar las grabaciones y las entrevistas de manera satisfactoria.

A modo de resumen de los puntos fundamentales de este aprendizaje, presentamos la Tabla 7.5.13 destacando las cuestiones más idiosincráticas y aquellos que establecerán nexos y diferencias con los otros participantes.

**Tabla 7.5.13.** Resumen de los aspectos más relevantes del aprendiz Flamenco-Directo (FL-D)

<b>CONDICIONES</b>	Mediadores materiales y uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No escucha versiones</li> <li>- No usa notación ni actividades relacionadas con ella</li> <li>- No saca de oído en discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa software en ordenador y móvil</li> <li>- En práctica saca de audio-vídeo</li> </ul>
	Prácticas con los materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un procesamiento analítico</li> <li>- Ningún otro procesamiento relacionado con la notación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento expresivo muy bajo</li> <li>- Algún procesamiento holístico</li> </ul>
	Aprendizaje colectivo (pares)	No	
<b>RESULTADOS</b>	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algo crear e improvisar</li> <li>- Segmentación del material alta</li> <li>- Bastantes técnicos</li> <li>- No estratégicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No holístico</li> <li>- No de detalle</li> <li>- No cantar</li> <li>- Psicomotrices un poco</li> </ul>
	Conceptos sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por conexiones un poco</li> <li>- Sumativo</li> <li>- Práctica combinatoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar el error</li> <li>- Resultados son un fin</li> <li>- Centrado en contenido de aprendizaje</li> </ul>
	Conceptos musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ritmo con metrónomo</li> <li>- Algo ritmo medido en compás</li> <li>- Apenas tocar lento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonido relevante y criterio de evaluación</li> <li>- Ritmo proporcional aunque se cambie el tempo en la práctica, excepto en situaciones de miedo al error</li> </ul>
<b>PROCESOS</b>	Memoria y recuperación de Información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca gestión de atención</li> <li>- No transferencia</li> <li>- Recuperación literal bastante</li> <li>- Bastante repetición-repaso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No comprensión</li> <li>- No representación mental</li> <li>- Poca memorización</li> </ul>
	Motivación y emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguna atribución</li> <li>- Poca evaluación, más positiva (a veces falsa)</li> <li>- Apenas motivación extrínseca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algo motivación intrínseca</li> <li>- Alguna emoción positiva</li> <li>- Ninguna emoción negativa</li> <li>- No gestión emocional</li> </ul>
	Gestión del aprendizaje y autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apenas elección pieza alumno</li> <li>- Elección pieza el maestro</li> <li>- No autonomía en aprendizaje</li> <li>- Gestión del profesor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No planificación</li> <li>- No objetivos</li> <li>- Regulación del estudio media-baja</li> <li>- Detección dificultades baja</li> <li>- Ajuste de sí mismo al material</li> </ul>
<b>CÓDIGOS REPRESENTACIONALES</b>	Discurso verbal y discurso musical	Integrados, y discurso verbal encapsulado (Utiliza la guitarra constantemente sin propósito de ejemplificar el discurso verbal)	
	Elementos corporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición piernas cruzadas abiertas, activa. Importancia visualización del maestro</li> <li>- No gestión explícita. No se percibe tensión ni incomodidad durante la práctica</li> </ul>	
	Coherencia discurso-práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay contradicciones</li> <li>- En el discurso no reconoce lo realizado previamente en la práctica</li> </ul>	

## 7.6. Subestudio 6: participante FL-C

El estudiante que a continuación describimos en profundidad tiene 15 años y era alumno de guitarra flamenca del maestro José Jiménez, “el Viejín” en el momento en que se llevó a cabo el estudio. Previamente fue alumno durante casi un año de la Academia de Caño Roto que dirige el maestro Aquilino Jiménez, “El Entri”. Realiza algunos eventos públicos como guitarrista, pese a que era muy joven en el momento de la investigación y está aún formándose en el instrumento. Desde pequeño tocaba la caja (el cajón flamenco). Pertenece a una familia de etnia gitana con músicos profesionales, entre ellos el maestro “Entri”. Su abuelo cantaba fandangos en tablao profesional y sus primos menores también tocan y cantan. Su padre es pastor en el culto evangelista. Está estudiando el segundo curso de ESO, con intención de terminarla. Le gusta la música de blues y jazz.

La pieza que preparó fue una falseta por bulerías. Las falsetas son fragmentos musicales con sentido completo, es decir, con principio, desarrollo y final, de duración variable, que se utilizan a modo de módulos combinables con otras secciones musicales que se adapten bien en ritmo, velocidad y tonalidad. Las falsetas son enseñadas de maestro a alumnos, o entre pares. Muchas son de composición propia de los maestros emblemáticos, otras ya forman parte de la tradición y, en algunos casos, son compuestas por los propios aprendices. La bulería es un palo flamenco de doce tiempos (pulsos en el sistema académico) de velocidad alta. Aunque en ocasiones se toque con *aire* no excesivamente rápido, su espíritu es burlesco y juguetón. Los compases de doce tiempos suelen ser los más diferentes dentro de este tipo de música, respecto a otros tipos de música; por eso nos pareció muy relevante tratarlos, además que fueron los que los participantes decidieron trabajar en la cultura flamenca.

**7.6.1. Discurso sobre la práctica musical.** A continuación describiremos el tipo de prácticas que el participante describe en su discurso mediante una introducción de la frecuencia con que enuncia una determinada categoría y unos ejemplos textuales sobre las mismas. La presentación de las frecuencias nos sirve como orientación de la importancia que esa categoría puede tener en su discurso, mientras que los ejemplos textuales ilustran el contexto en el que son enunciados con su vocabulario genuino.

A modo de descripción general, el discurso de este aprendiz, aunque no muy extenso, 2279 palabras en cuatro entrevistas, es un discurso verbal que no recurre en muchas ocasiones al discurso musical para completarse. Suele tener inicio y desenlace en su propio formato. Solo en una ocasión sustituye el final de frase verbal con una frase musical en la guitarra.

Hemos identificado 13 veces en las que el aprendiz toca la guitarra durante las cuatro entrevistas sin que tenga relación con algún ejemplo del discurso verbal o tenga relación explícita con el mismo. Desde el habla privada este hecho puede relacionarse o bien con una actividad de desconectar de la entrevista (*switching out*) o como descarga emocional (*emotional discharge*)



positiva o negativa ante el tipo de tarea verbal. En cualquiera de las explicaciones son un indicador de que la comunicación verbal o la situación con la entrevistadora le pueden resultar cuanto menos un evento atípico y un medio al que no está muy habituado.

En 25 ocasiones utiliza la guitarra para ejemplificar algo concreto de su discurso verbal. No necesita hacer el gesto sin la guitarra, siempre la tiene en las manos. Finalmente, hemos observado siete veces en las que el participante golpea con el pie como apoyo a lo que nos viene explicando en el discurso verbal. Vemos las frecuencias de aparición de las categorías en la Tabla 7.6.1.

**Tabla 7.6.1.** Frecuencias de aparición de las categorías de los diferentes códigos representacionales

Códigos	Frecuencias
Toca la guitarra sin propósito de ejemplificar	13
Toca la guitarra para ejemplificar	25
Gesto tocar la guitarra para ejemplificar (sin guitarra)	0
Toca la guitarra sustituyendo el discurso verbal	1
Golpea con el pie como apoyo al discurso verbal	7

Este tipo de categorías no son el objeto central de este análisis, pero por su tipicidad en la cultura en la que el aprendiz se identifica y su discurso consideramos relevante incluirlas en esta descripción, aunque sean desarrolladas en posteriores estudios.

#### 7.6.1.1. Condiciones

- *Mediadores materiales y uso.* El aprendiz describe sacar el conocimiento, sobre todo de oído. En su discurso hace más hincapié en el oído que en lo visual, como resumimos en la Tabla 7.6.2.

**Tabla 7.6.2.** Frecuencias de aparición de las categorías de las fuentes de las que el aprendiz extrae el conocimiento musical

Códigos	Frecuencias
Escuchar versiones	0
Sacar de oído	7
Lectura a primera vista	0
Lectoescritura epistémica	0
Tecnología y software	2
Transcripción	0

Sacar la música a base de escuchar parece la principal fuente de conocimiento y la asocia con la repetición para generar una representación mental de la misma. Él describe esa representación como “tenerlo en la cabeza” y “coger el concepto”. Además, es una actividad que le motiva intrínsecamente.

Eso lo tienes que tener en la cabeza, tienes que escucharlo mucho [...] Me gusta sacar e inventarme cosas [...] (E. Inicial)

Con el oído, escuchando cómo la hacía el maestro. (E. Post-Práctica 2)

[...] escucharlo muchas veces, como lo toca [el maestro], escucharlo y coger el concepto más o menos cómo va. Cómo te lo tocan, tienes que coger bien el concepto [...] escuchar mucho, practicar mucho sobre todo, y escucharlo varias veces. (E. Post-Práctica 3)

Respecto a los mediadores materiales en el aprendizaje, aunque apenas nombrados, tenemos que destacar el uso de la tecnología y software. Utiliza el móvil para la grabación del maestro en vídeo y luego lo reproduce para terminar de aprendérselo.

Suelo grabar las clases con el móvil en vídeo y en casa suelo escuchar, pero no por trocitos, porque yo ya suelo cogerlo [en clase] [...] Del móvil me lo escucho varias veces [...] (E. Inicial)

El aprendiz aquí realiza la apreciación de que la grabación es un apoyo a la memoria a largo plazo, pero el aprendizaje lo realiza con el maestro in situ. De esta manera, aunque ya es difícil ver un aprendiz sin móvil o grabadora de audio, en caso de no tener este tipo de aparatos tendría que repasar en casa a partir de lo aprendido y comprendido en la memoria permanente. Como ha venido siendo en la historia del flamenco hasta muy recientemente.

El maestro realiza una versión especial para la grabación caracterizada por disminuir mucho la velocidad respecto de la que se interpreta habitualmente esa falseta, aunque siempre manteniendo la proporción rítmica entre los pulsos, no es ad libitum.

De nuevo vemos que utiliza una herramienta auditiva como es la claqueta, para marcar el compás y tocar sobre ella. En flamenco se usa más la claqueta que el metrónomo, aunque cumplen la misma función, por el tipo de compases, en especial los de doce tiempo (pulsos) que caracterizan este tipo de música. Los acentos que llevan los compases de doce tiempos no son programables en un metrónomo estándar, a no ser que fuera el *metrónomo flamenco*, recientemente sacado al mercado y que ya viene en formato software, no como dispositivo físico. Con el uso de una herramienta como la claqueta vemos el énfasis en el ritmo en este tipo de música.

El Viejín me está intentado coger [que yo coja] mucho más compás. Nos insiste mucho poniéndonos una claqueta de compás, un CD de compás [marca con el pie], tras tras [marca con el pie], tras [marca con el pie]. (E. Inicial)

No menciona la escucha de versiones. Las categorías relacionadas con la notación de cualquier tipo quedan sin mencionar, ya que no se utilizan genéricamente en el flamenco en estos ámbitos educativos.

- *Prácticas con esos materiales.* En las prácticas con los materiales indicados en el apartado anterior no tenemos descripciones en lo referente a la notación musical. Sí podemos mencionar, no obstante, las referencias al procesamiento expresivo y al procesamiento holístico, como presentamos en la Tabla 7.6.3.

**Tabla 7.6.3.** Frecuencias de aparición de las categorías de los tipos de procesamiento que menciona el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Procesamiento simbólico	0
Procesamiento sintáctico	0
Procesamiento analítico	0
Procesamiento referencial	0
Procesamiento expresivo	11
Procesamiento holístico	11

Lo que hemos llamado Procesamiento Expresivo hace referencia a aquellos contenidos procedimentales de naturaleza interpretativa-intuitiva que nos ayudan a embellecer el discurso musical. En este participante se menciona abundantemente, al no estar relacionado con la notación sino que depende en gran medida de una apreciación auditiva. Está muy relacionado con consideraciones rítmicas, como los acentos y las entradas o cierres en algún pulso concreto.

[...] y él me dice mira empieza aquí, aguanta así, mira te enseño un truco, cierra en el ocho [marca con el pie], espera dos tiempos [marca con el pie] y empieza ya la falseta [marca con el pie] [...] (E. Inicial)

El ritmo [...] sí en el final, a lo mejor [toca un ejemplo], meterlo en ritmo [toca] [...] bien, estoy contento, me sirvió para buscarle más ritmo que nada, para buscarle ritmo, ¿no? (E. Post-Práctica 1)

[...] meterlo por aire. A partir de escuchárselo al maestro ya lo metí, porque lo que hay es que acentuar bien [marca con el pie] son las notas [marca con el pie] [...] o sea yo puedo hacer esto (lisa) [toca ejemplo] y yo puedo hacer esto (con aire) [toca ejemplo] , o sea, meter ritmo [...] el aire [marca con el pie] y los acentos [marca con el pie] [...] pues fijarme dónde se va más rápido [toca], dónde se sujeta el ritmo [toca], para que salga como que está bailando [toca], ¿sabes?, como [toca]. (E. Post-Práctica 2)

[...] pillar el concepto, ¿no?, cómo iba la finalidad de la falseta, ¿no?, porque si tú te fijas bien, Tomatito puede hacer una falseta entrando a ritmo y tú también, pero ahora escucha la de Tomatito y escucha la tuya, hay cosas que pueden entrar al ritmo, pero que él las hace más rápido y algunas veces más lenta, mete muchas veces pues, es eso el tener mucho sentimiento y el meter las cosas así, son esas las cosas que lo hacen a uno ser grande, ¿no?, como a Tomate, Tomate y a Paco, Paco [...] pues yo más o menos ya, por decir, lo tenía ya en mi cabeza cabezaidv, pero ya era el expresarlo, saber expresarlo y tenerlo técnicamente [...] Una persona cómo puede tocar y cómo puede tocar rítmicamente, pero a la vez que rítmicamente te pueda sonar bien y que digas tú ole cómo la he hecho, que yo la hago y lo meto a compás y no me sale así. (E. Post-Práctica 3)

También lo encontramos muy relacionado con el procesamiento holístico, que es el que más caracteriza a este participante. Es decir, con contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva que hacen alusión a comprensiones de tipo holístico o referenciales acerca del compositor, el estilo y la globalidad de la pieza. En este aspecto, ya hemos ejemplificado, junto al procesamiento expresivo, menciones al *aire*, el concepto y la finalidad de la pieza. Tanto el procedimiento expresivo como el holístico los vemos incrementados en su discurso a medida que avanzan las entrevistas. Aparecen más veces en las entrevistas Post-Práctica 2 y Post-Práctica 3, aunque tanto en la Inicial como en la Post-Práctica 1 están presentes también.

Es que esta falseta no es que ya la tenga, sino es el coger el sentido de la velocidad, el tiempo y el ritmo, y cómo va a ir, y el aire que tiene [...] sí, no, ya es para escuchar el aire, el cómo va el ritmo que tiene. (E. Inicial)

El aire, a lo mejor, porque yo puedo meterlo a ritmo, pero muy soso, o sea no es igual que yo te haga [toca un ejemplo] a que te haga [toca un ejemplo], con aire. (E. Post-Práctica 1)

Tomate es aire entero. Por ejemplo, Tomatito en todas, tú haces una falseta de Tomatito y no te va a sonar igual, porque él lo que hace con todas sus notas, intenta meter aire, o sea es como que está bailando todo el rato [toca un ejemplo]. (E. Post-Práctica 2)

Cómo te podría decir yo qué es eso del concepto, esta falseta, como dice el maestro, parece más o menos como que bailas, porque si tú no tienes mucho sentido del oído te cuesta mucho más sentido, porque eso va al compás pero unas veces tiene que ir más rápido, tiene que sonarte más las notas, otras veces tienes que ir más despacio, eso va [canta], y te paras panpan [canta], despacio luego ya, vas apretando el tiempo, como que vas bailando, y así vas parando, y el acento a determinadas notas [...] Hombre, tú lo escuchas y como que lo intentas imitar, eso es lo que tiene uno que, al principio cuando coges la guitarra a lo mejor tú no lo puedes tener bien, tú quieres intentar tocar pero eso es lo que te falta, es el aire, como te decía la otra vez. (E. Post-Práctica 3)

- *Mediadores humanos.* Encontramos una alusión a cuestiones de aprendizaje en relación con otros aprendices. Presentamos la frecuencia de aparición de la categoría en la Tabla 7.6.4.

**Tabla 7.6.4.** Frecuencia de aparición de la categoría de aprendizaje colectivo

Códigos	Frecuencias
Aprendizaje colectivo	1

Cuando este aprendiz nos describe su práctica hace referencia fundamentalmente a la actividad individual que le hemos pedido y, como mucho, la relaciona con el maestro. Lo que no contempla como aprendizaje son las horas de práctica en contextos informales. Aquí surge por primera vez una alusión al aprendizaje colectivo que en realidad usa de manera cotidiana. Aunque mencionó el uso de claqueta para marcarse el ritmo y poder tocar encima, nos presenta aquí la posibilidad de practicarlo con sus iguales como un hecho muy a su alcance y real. Es decir, es una situación que demanda un ajuste por todas las partes participantes, los que palmean (o incluso cantan o bailan) y los que tocan algún instrumento.

Practicar sobre el compás, sí yo le digo a cualquier niña [sus hermanas] ven y hazme compás [toca], o a mis primos que suelen estar más conmigo, ellos no se cansan porque a lo mejor a ellos también les gusta, a veces les dan venadas. (E. Inicial)

Estamos ante un indicio de un elemento de mucha relevancia para comprender el fenómeno de aprendizaje musical en esta cultura, pero que se expresa en muy baja frecuencia en el discurso individual.

**7.6.1.2. Resultados**

- *Procedimientos técnicos y estratégicos.* Menciona más los procedimientos técnicos que los estratégicos, aunque estos son mencionados también. El tipo de trabajo holístico es aludido más que el trabajo al detalle. El procedimiento más característico de este aprendiz, dentro

de la cultura flamenca, es la alusión a la creación musical y la composición. Además también menciona los psicomotrices y cantar, y en alguna ocasión también la segmentación del material. Presentamos un resumen de las frecuencias de las categorías de los procedimientos en la Tabla 7.6.5.

**Tabla 7.6.5.** Frecuencias de aparición de las categorías de los procedimientos que nombra el aprendiz

Códigos	Frecuencias
Crear/improvisar	5
Procedimiento técnico	5
Procedimiento estratégico	1
Trabajo al detalle	1
Trabajo holístico	4
Cantar	4
Psicomotriz	5
Segmentación del material	3

La composición, invención y, en definitiva, la creación aparecen de manera llamativa en su discurso. Es algo que le gusta y de lo que está orgulloso.

Eso pueden ser cosas que yo me invento [toca un ejemplo], son cosas que tengo yo en la mente [canta] y que lo busco y que lo suelo hacer [...] Me gusta sacar e inventarme cosas, por ejemplo, yo no sabía tocar jazz [toca un ejemplo], y de ver a gente así, yo sacarme cosas [toca un ejemplo]. Son cosas que me da por ahí, a mí a lo mejor solo me enseñaron [toca un ejemplo] lo que es la escala ¿sabes?, y luego yo ya voy por donde me da. (E. Inicial)

Pero en su discurso se debate entre ese procedimiento creativo, que le gusta y valora, y la tradición y jerarquía del entorno.

O sea, el maestro lo primero que te va a enseñar es el compás, porque tú no puedes inventar, tú no puedes crear, tú no puedes tocar bien dando tu aire si no sabes por dónde va, ¿no? Es como si te dicen vete a correr, pero si no sabes dónde vas, pues bien. Entonces él el compás me dijo que lo había conseguido, más o menos. (E. Post-Práctica 1)

[...] hay a veces que tú quieres hacer, tú quieres poner tu otro toque, ¿no?, o sea es como decir, es mío, más oreja en realidad, por así decirlo; pero es más como te lo ponen ellos, pues algo que ellos hacen no lo vas a hacer tú mejor por jaja. Si llevo dos años no voy a hacer una falseta mejor que el maestro, ni mejor que Paco, porque es tontería, por mucho que quiera. (E. Post-Práctica 3)

Ahora bien, la idea de crear la aplica tanto a lo que sería la interpretación en la guitarra como a procedimientos psicomotrices más macro, globales, como es el baile, otro de los procedimientos característicos de su discurso.

[...] pero yo creo que todo el mundo, yo creo que todos se crean una patada, o sea cualquiera que le digas por la calle [toca], cualquier gitano que veas tú le dices tírate una patada y te va a tirar una [toca], sea como sea. (E. Post-Práctica 2)

La *patada* en baile flamenco es una secuencia rítmica que implica movimiento corporal y zapateado y que suele tener una duración de frase musical de acuerdo a los distintos ritmos o

palos. El aprendiz piensa que todo gitano es capaz de hacer una *patada*, en principio inventada por cada uno. El aprendiz menciona a un primo en quien aprecia mucho este procedimiento, por lo que implica de mantener y expresar el ritmo.

[...] hay uno que tiene mucho compás, que se llama Jesús y si le escuchas tocar la caja es un genio e, incluso, tanto baila sin saber bailar, te puede salir a un tablao perfectamente, sin saber bailar, de tanto compás que tiene se puede meter en un tablao y bailarte, le sale el compás por todos los sitios. (E. Inicial)

[...] y como si la bailase. Sí, a veces me echo mis patadas.<sup>14</sup> (E. Post-Práctica 2)

Hasta en cuatro ocasiones utiliza el procedimiento de cantar para ejemplificarnos su discurso, en vez de usar la guitarra. Es un aprendiz que integra distintas modalidades de expresión para comunicar su idea musical. La modalidad de comunicación, como el baile, el cante o la interpretación instrumental es solo un medio de esa transmisión, no un fin. Él nos explica que una de las dificultades que ha encontrado ha sido el fijarse en ese contenido expresivo de la falseta y el tipo de solución que nos ofrece integra las ideas anteriores de manera holística.

[Para resolver esa dificultad lo hago] con el oído, como hacía el maestro, y voy cantándola para mí y como si la bailase. (E. Post-Práctica 2)

Otros procedimientos psicomotrices que menciona son más micro o de psicomotricidad fina más típica de los instrumentistas. Todos aluden a la técnica y tipo de toque instrumental.

[...] primero me pongo a practicar un poco de técnica. (E. Inicial)

[...] hombre sí, y los cambios, porque son muy difíciles, porque de momento te metes aquí, y subes para arriba, te meten *alzapúa* en la quinta [cuerda] [toca un ejemplo]. (E. Post-Práctica 1)

[...] me puso en una clase técnica me puso como un picado así parecido al de Villalobos, para coger técnica, más, para profundizar en la técnica [...] Me parece bien, porque te cuesta mucho menos luego a la hora de hacer falsetas. Es picado fundamentalmente, pero también usas la *orquilla*, también pulsas. La *orquilla* es, en vez del arpeggio, con dos dedos, ¿sabes? en dos cuerdas, en vez de en tres, en dos. (E. Post-Práctica 3)

Los procedimientos técnicos son mencionados en relación con procedimientos psicomotrices involucrados en secuencias de acciones establecidas por el docente y modeladas por él. También relativo a rutinas cotidianas en su estudio que no requieren toma de decisiones. Los valora positivamente por su aplicación posterior a las falsetas, como acabamos de ilustrar.

[...] primero me pongo a practicar un poco de técnica [...] y él me dice mira empieza aquí, aguanta así, mira te enseño un truco, cierra en el ocho [marca con el pie], espera dos tiempos [marca con el pie], y empieza ya [marca con el pie] la falseta [marca con el pie]. Mira parece que cierro en el ocho pero luego al final me espero hasta el diez [toca un ejemplo], uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez [toca un ejemplo, procedimiento golpe m.d. en compás]. (E. Inicial)

[...] me puso en una clase técnica me puso como un picado así parecido al de Villalobos, para coger técnica, más, para profundizar en la técnica [...] Me parece bien, porque te cuesta mucho menos luego a la hora de hacer falsetas. (E. Post-Práctica 3)

<sup>14</sup> Patada de baile es una pequeña coreografía que adapta, compone o improvisa cada persona a su “aire”.

El procedimiento estratégico lo menciona, al menos, en todo lo relativo a la toma de decisiones cuando crea música.

Eso pueden ser cosas que yo me invento [toca un ejemplo], son cosas que tengo yo en la mente [canta], y que lo busco y que lo suelo hacer (E. Inicial)

Cambia de zoom del trabajo holístico al trabajo en detalle, aunque el primero se enfatiza más desde las primeras aproximaciones a la pieza, tanto por su docente como por el aprendiz.

[El maestro] Me la tocó entera, pero a él le suena mucho mejor, vamos que como la toco yo, jajaja [...] Suelo grabar las clases con el móvil en vídeo y en casa suelo escuchar, pero no por trocitos [...] (E. Inicial)

[...] escucharlo muchas veces, como lo toca [el maestro], escucharlo y coger el concepto, más o menos cómo va. Cómo te lo tocan, tienes que coger bien el concepto [...] pues yo creo que todo, ¿no?, porque si no tienes una cosa no tienes otra, porque si no tienes compás no lo metes rítmicamente, y si no lo metes rítmicamente no te puede sonar bonito, y si no suena bonito, no lo puedes, todo es esencial yo creo. (E. Post-Práctica 3)

[...] y luego me la fue poniendo poco a poco. (E. Inicial)

Aunque menciona la segmentación del material, no es un procedimiento que enfatice. En una ocasión solamente lo utiliza en el discurso como anclaje de una sección que quiere trabajar en un determinado momento. No parece que le sirva mucho de referencia en el aprendizaje.

- *Conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza.* La primera diferencia a resaltar es que concibe distinto significado para “tocar” la guitarra que para “estudiar”. “Tocar” lo relaciona con el disfrute mientras que “estudiar” lo relaciona con algo más tedioso. Éste es un hecho que se puede dar en otros músicos, por ser nuestro idioma el español, en el que hacemos esa distinción cuando practicamos un instrumento. En lenguas vecinas como el francés o inglés utilizan la misma palabra que para jugar, *jouer* o *play*, respectivamente. En italiano también podemos encontrar esta diferencia del español entre tocar, *suonare*, y practicar o estudiar como *studiare*.

Tocar disfrutas más y estudiar sería lo mismo, pero todo el rato machacando ahí. Cuando quiero a lo mejor tocar por libre, toco así [toca un ejemplo], y ahí toco también lo del maestro, pero es diferente a estar estudiando [toca un ejemplo]. Yo suelo estudiar más, porque tocar es más para cuando cantan [toca un ejemplo], para llevar el aire. (E. Post-Práctica 1)

**Tabla 7.6.6.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre los conceptos de aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Aprendizaje por conexiones	0
Aprendizaje sumativo	0
Aprendizaje como práctica combinatoria	0
Aprendizaje brota sin enseñanza	1

En la Tabla 7.6.6 presentamos la síntesis de las frecuencias de las categorías acerca de los conceptos que el aprendiz verbaliza sobre el aprendizaje, donde se intuye un concepto que a veces hemos observado en esta cultura: que un niño no sabe hacer un determinado resultado y, de repente, un día, sin saber muy bien cómo, sin un proceso aparente, manifiesta ese aprendizaje. Es

como si le brotara de dentro. No explicita que sea congénito, pero quizá sí vaya unido a la idea de “talento”.

[...] hay uno que tiene mucho compás, que se llama Jesús y si le escuchas tocar la caja es un genio, e incluso tanto baila sin saber bailar te puede salir a un tablao perfectamente, sin saber bailar [...]. (E. Inicial)

No alude al aprendizaje por conexiones de elementos ni como resultado de la práctica combinatoria de los mismos. Cercana a la idea del aprendizaje sumativo es que señala, en alguna ocasión, que sus objetivos están relacionados con conseguir más cantidad de un determinado aprendizaje que ya ha logrado.

[en la siguiente sesión] a parte de que la haga mejor la falseta, [me gustaría] que la haga mejor [...] pues que podría haber mejorado mucho más en esa falseta, mucho más en eso y que podría haber cogido mucho más compás, porque en este tiempo que parece que no, pero yo he cogido todo, he cogido, en el tiempo de la última grabación [la entrevista del primer estudio de Tesis, hace 10 meses], pues prácticamente tocaba, pero no como ahora [...] Haría alguna que otra falseta más, a lo mejor sabría meter otra falseta a compás. (E. Inicial)

- *Conceptos musicales.* El principal concepto musical que menciona de manera mucho más frecuente que el resto es el de meter la música muy bien en el compás o palo que está trabajando. No es tanto relacionado con la velocidad o el tempo, sino de manera proporcional. Cuando alude a “meterlo en tiempo” está indicándonos meterlo en ese tipo de compás (bulería). Quedan presentadas las frecuencias de estas categorías en la Tabla 7.6.7.

**Tabla 7.6.7.** Frecuencias de aparición de las categorías del concepto de ritmo

Códigos	Frecuencias
Ritmo metido en compás	17
Ritmo bailado	4
Ritmo con el metrónomo	2
Ritmo tocar lento	1
Ritmo a tempo	0

[...] para enseñarme mejor, para meterme en ese tiempo, para cerrarme en el 8, porque es un tiempo un poco inusual, o sea que ya tienes que tener experiencia para hacer ese tipo de falseta [...] El Viejín me está intentado coger [que yo coja] mucho más compás [...] Me dijo, esta falseta te va a hacer mejor entrar en esos tiempos que son difíciles, en esos tiempos que son difíciles me dijo mira ven vamos a hacer una cosa te voy a enseñar esta otra falseta para entrar en ese tiempo, para que te vayas amoldando a todos los tipos de tiempo de falsetas que te vas a poder encontrar [...] luego a lo mejor me pongo con la falseta del Viejín, ¿no?, intentando amoldarla, meterla al tiempo [marca con el pie], porque si no la metes al tiempo para qué te sirve tanta falseta, hay mucha gente que te dice mira cuántas falsetas tengo, y si no metes ninguna [...] y meterla a tiempo y todo. Tendría que meterla a tiempo más que nada, limpia, sin trabarse. Después de la clase ya haría todo eso [...] Ahí, yo ya estando ahí con el maestro ya me pondría el compás de bulerías y ya el compás intentaría meterlo perfecto [...] Haría alguna que otra falseta más, a lo mejor sabría meter otra falseta a compás [...] Después de practicar eso a mí me gusta ya practicar, después de practicar eso y meterla a compas y eso, practicar más falsetas que pueda moldear a eso [...]. (E. Inicial)

[...] el ritmo [toca] [...] sí en el final, a lo mejor [toca un ejemplo], meterlo en ritmo [toca] [...] Eso, quedando con el maestro, a parte me dijo como meterlo bien [toca un



ejemplo], me dijo como resolverlo y yo ya estudiando [...] cuando se lo llevé al maestro algo lo noté [toca], yo la sentía un poco más suelta al hacerla, vamos, metía todo menos el final, que ya me dijo como meterlo y ya metía casi todo [toca]. (E. Post-Práctica 1)

Una persona cómo puede tocar y cómo puede tocar rítmicamente, pero a la vez que rítmicamente que te pueda sonar bien y que digas tú ole cómo la he hecho, que yo la hago y lo meto a compás y no me sale así [...] pues yo creo que todo, ¿no?, porque si no tienes una cosa no tienes otra, porque si no tienes compás no lo metes rítmicamente, y si no lo metes rítmicamente no te puede sonar bonito, y si no suena bonito, no lo puedes, todo es esencial yo creo. (E. Post-Práctica 3)

Ya mencionamos las muchas veces que hace referencia al carácter de la música relacionado con el baile. Cuando hablaba del maestro “Tomatito” y que su música era todo “aire”, como bailando, o en qué se tiene que fijar para que a él le salga como que está bailando, o los ejemplos que nos ponía de cómo tocarlo con o sin “aire”, y el aire de nuevo identificado como que está bailando. Incluso su definición de qué es el concepto de la falseta, que parece como que bailas, y ese es el sentido que tienes que coger, moviendo la velocidad sobre el tiempo y acentuando determinadas notas.

En el discurso aparece en dos ocasiones el uso de claqueta, que no metrónomo, debido a la peculiaridad del palo de doce tiempos. En ambas ocasiones define que es el maestro el que se lo pone para que él cuadre bien la música encima.

El Viejín me está intentado coger [que yo coja] mucho más compás. Nos insiste mucho poniéndonos una claqueta de compás, un CD de compás [marca con el pie], tras tras tras [marca con el pie] [...] Ahí, yo ya estando ahí con el maestro ya me pondría el compás de bulerías y ya el compás intentaría meterlo perfecto. (E. Inicial)

En una ocasión menciona la idea de tocar despacio como forma de llegar a conseguir el resultado posterior a velocidad. No menciona el ritmo a tempo o a una velocidad determinada como objetivo. Las diferencias de tempo que mencionó eran relativas a generar la sensación de que la música está bailando, a mover y acentuar determinados elementos que hagan que la música parezca que está viva.

El otro elemento musical de relevancia en este aprendiz es la atención dedicada a la escucha atenta del sonido. Tanto dirigir la atención a la creación y adición de nuevo material, como para reproducir lo de su maestro. Es una referencia de evaluación de su propio logro.

[...] después de practicar eso y meterla a compas y eso, practicar más falsetas que pueda moldear a eso, ¿no?, algo que rime, que después de terminar eso puede seguir con una bulería [...] Es enlazarlo con cosas que suenen, que peguen por así decirlo, y si no fuera en ese tiempo, si sonara bien yo intentaría meterlo. (E. Inicial)

En el maestro yo me fijaba en el sonido, con el oído, porque yo antes lo solía hacer [toca un ejemplo], sin embargo, mira cómo cambia [toca un ejemplo], porque lo puedes hacer sin aire, pero así es como que está bailando, por así decirlo [...] Con el oído, escuchando cómo la hacía el maestro [...] bien, porque yo creo que ya la tengo, que me queda que mejorar, claro, pero que ya me suena como voy queriendo. (E. Post-Práctica 2)

[...] pues a la vez que estudiarlo, que te vaya sonando, como más o menos como te la han puesto, ¿no? [...] escuchar mucho, practicar mucho sobre todo, y escucharlo varias veces [...] escuchando yo más o menos en mi mente cómo iba la música cuando estaba con el maestro. (E. Post-Práctica 3)

En su discurso la música suena claramente.

**7.6.1.3. Procesos psicológicos.** En este apartado vamos a revisar cómo el aprendiz activa determinados procesos psicológicos que hacen posible su desarrollo en algún sentido.

- *Memoria y recuperación de la información.* El aprendiz maneja la gestión de su atención. Muy característico en él es también la recuperación con transferencia en el aprendizaje. Esto no exime el que mencione la recuperación literal asiduamente y el aprendizaje repetitivo. No obstante también alude al aprendizaje comprensivo y la representación mental que marcan una diferencia cualitativa en esta cultura. En la Tabla 7.6.8 vemos el resumen de las frecuencias de las categorías sobre atención, memoria y aprendizaje.

**Tabla 7.6.8.** Frecuencias de aparición de las categorías de atención, memoria y aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Gestión de la atención	2
Recuperación con transferencia	5
Recuperación literal	5
Aprendizaje comprensivo	3
Aprendizaje repetitivo	8
Representación mental	4
Procedimiento memorización	3

Ya hemos comentado que la gestión de la atención está enfocada a la parte más sonora del fenómeno musical. Puestos ya los ejemplos nos limitamos aquí a reproducir una frase del aprendiz donde toma conciencia de cómo la dirige durante su estudio.

[...] bien, hombre la hago ahora y me sale mejor, ¿no?, pero ese día me sirvió porque a la vez que estaba estudiando estaba fijándome en cómo podía entrar. (E. Post-Práctica 3)

La recuperación con transferencia, que es uno de los identificadores de su aprendizaje, conlleva una conciencia de los objetivos de aprendizaje para poder ser aplicados próximamente, o para hacer conexiones de lo que está aprendiendo con nuevos materiales que se inventa o se le ocurren.

Me dijo, esta falseta te va a hacer mejor entrar en esos tiempos que son difíciles, en esos tiempos que son difíciles me dijo mira ven vamos a hacer una cosa te voy a enseñar esta otra falseta para entrar en ese tiempo, para que te vayas amoldando a todos los tipos de tiempo de falsetas que te vas a poder encontrar [...] Después de practicar eso a mí me gusta ya practicar, después de practicar eso y meterla a compás y eso, practicar más falsetas que pueda moldear a eso, ¿no?, algo que rime, que después de terminar eso puede seguir con una bulería, por ejemplo si después de terminar con una falseta [toca] poder meter otra que le rime o que se parezca [...] Es enlazarlo con cosas que suenen, que peguen por así decirlo, y si no fuera en ese tiempo, si sonara bien yo intentaría meterlo. (E. Inicial)

También se refiere a la transferencia en el aprendizaje al mencionar cómo un material lo traduce a las distintas modalidades representacionales (instrumental, cante o baile) que hemos desarrollado en su forma de procesamiento holístico de la música.

[...] y cantándola para mí [...] y como si la bailase. Sí, a veces me echo mis patadas [de baile]. (E. Post-Práctica 2)

También sigue nombrando la recuperación literal del material.

[...] luego a lo mejor me pongo con la falseta del Viejín, ¿no?, intentando amoldarla, meterla al tiempo [marca con el pie][...] Del móvil me lo escucho varias veces. (E. Inicial)

Con el oído, escuchando cómo la hacía el maestro. (E. Post-Práctica 2)

Hombre, tú lo escuchas y como que lo intentas imitar [...] pues a la vez que estudiarlo, que te vaya sonando, como más o menos como te la han puesto. (E. Post-Práctica 3)

El aprendizaje de tipo comprensivo forma parte de su discurso y lo relaciona con las representaciones mentales de la idea sonora y la comparación de resultados sonoros de aprendizaje que quiere alcanzar, especialmente el concepto, el aire de la falseta y hacerla sonar como si estuviera bailada.

[...] pillar el concepto, ¿no?, cómo iba la finalidad de la falseta, ¿no?, porque si tú te fijas bien, Tomatito puede hacer una falseta entrando a ritmo y tú también, pero ahora escucha la de Tomatito y escucha la tuya, hay cosas que pueden entrar al ritmo, pero que él las hace más rápido y algunas veces más lenta, mete muchas veces pues, es eso el tener mucho sentimiento y el meter las cosas así. (E. Post-Práctica 3)

Es relevante introducir en este momento la representación mental, identificada cuando menciona aquello que él tiene en la cabeza o incluso en la mente. El aprendiz le da una identidad particular y expresa la necesidad de traducirla a la producción sonora en el instrumento.

Eso lo tienes que tener en la cabeza, tienes que escucharlo mucho [...] Eso lo tienes que tener en la cabeza, tienes que escucharlo mucho [...] Eso pueden ser cosas que yo me invento [toca un ejemplo], son cosas que tengo yo en la mente [canta], y que lo busco y que lo suelo hacer. (E. Inicial)

[...] pues yo más o menos ya, por decir, lo tenía ya en mi cabeza cabezaidv, pero ya era el expresarlo, saber expresarlo y tenerlo técnicamente [...] escuchando yo más o menos en mi mente cómo iba la música cuando estaba con el maestro. (E. Post-Práctica 3)

También expresa la necesidad del proceso de repetición, tanto para generar la representación mental que acabamos de mostrar como cuando describe el concepto de estudiar como fijar un aprendizaje en fases más avanzadas.

Del móvil me lo escucho varias veces [...] Entre que yo la hago así con la guitarra y que la puedo escuchar yo creo que unas once o doce veces y a lo mejor hasta muchas más porque no me quito de la guitarra, la puedo hacer un montón de veces, es con tiempo más que nada. (E. Inicial)

Tocar disfrutas más y estudiar sería lo mismo, pero todo el rato machacando ahí. (E. Post-Práctica 1)

[...] escucharlo muchas veces, como lo toca [el maestro], escucharlo y coger el concepto más o menos cómo va [...] escuchar mucho, practicar mucho sobre todo, y escucharlo varias veces (E. Post-Práctica 3)

Finalmente, no habla explícitamente de la memorización, sino que lo vemos implícito cuando hace alusión a la representación mental y a los procesos tanto de búsqueda de la información cuando inventa como a la necesidad de repetición. Sería una bisagra de los dos procesos o una consecuencia de la combinación de ambos.

• *Motivación y emociones.* El aprendiz no hace atribuciones sobre las causas de sus aciertos o errores. Utiliza las evaluaciones, fundamentalmente positivas menos en una ocasión, y las emociones también con valencia positiva. Ninguna negativa. En la motivación observamos un doble perfil, por una parte una constante comparación con sus figuras de referencia y, por otra, una motivación centrada en sus propias metas. Presentamos estas categorías sintetizadas en la Tabla 7.6.9.

**Tabla 7.6.9.** Frecuencias de aparición de las categorías de emoción y motivación

Códigos Globales	Códigos específicos	Frecuencias	
		Frecuencia	Total categoría
Atribución	Atribución negativa	0	0
	Atribución positiva	0	
Evaluación	Evaluación negativa	1	5
	Evaluación positiva	8	
Motivación	Motivación extrínseca	0	3
	Motivación intrínseca	7	
Emoción	Emociones negativas	0	3
	Emociones positivas	4	

Reconoce que un aprendizaje no estará del todo conseguido en esa sesión y nos explica la solución como dependiente de la gestión del maestro.

Ahora yo lo intento meter en compás pero a lo mejor no me sale del todo bien. La semana siguiente yo creo que sí estará a compás, ya estando con el maestro y ya diciéndome aquí, aquí, mételo aquí, ya lo metería. (E. Inicial)

El resto de evaluaciones son positivas y centradas tanto en los cambios que él observa en su propio aprendizaje como en la opinión de su maestro.

[...] porque en este tiempo que parece que no, pero yo he cogido todo, he cogido, en el tiempo de la última grabación [la entrevista de hace 10 meses], pues prácticamente tocaba, pero no como ahora. (E. Inicial)

[...] bien, estoy contento, me sirvió para buscarle más ritmo que nada, para buscarle ritmo, ¿no? [...] Entonces él [maestro] el compás me dijo que lo había conseguido, más o menos [...] cuando se lo llevé al maestro algo lo noté [toca], yo la sentía un poco más suelta al hacerla, vamos, metía todo menos el final, que ya me dijo como meterlo y ya metía casi todo [toca]. (E. Post-Práctica 1)

En el maestro yo me fijaba en el sonido, con el oído, porque yo antes lo solía hacer [toca un ejemplo], sin embargo, mira cómo cambia [toca un ejemplo] [...] bien, porque yo creo que ya la tengo, que me queda que mejorar, claro, pero que ya me suena como voy queriendo. (E. Post-Práctica 2)

[...] No, ya más o menos, ya cuando fui con el maestro la última vez ya la tenía masticada [...] bien, hombre la hago ahora y me sale mejor, ¿no?, pero ese día me sirvió porque a la vez que estaba estudiando estaba fijándome en cómo podía entrar. (E. Post-Práctica 3)

Las Emociones que encontramos son todas positivas, no encontramos negativas, y aluden al disfrute de hacer música en colectividad.

Practicar sobre el compás, sí yo le digo a cualquier niña ven y hazme compás [toca], o a mis primos que suelen estar más conmigo, ellos no se cansan porque a lo mejor a ellos también les gusta, a veces les dan venadas [...] La clase dura como una hora y algo, no me canso, me divierto más contra más. (E. Inicial)

Tocar disfrutas más y estudiar sería lo mismo, pero todo el rato machacando ahí. Cuando quiero a lo mejor tocar por libre, toco así [toca un ejemplo], y ahí toco también lo del maestro, pero es diferente a estar estudiando [toca un ejemplo]. Yo suelo estudiar más, porque tocar es más para cuando cantan, para llevar el aire. (E. Post-Práctica 1)

Encontramos indicios de motivación extrínseca en su discurso porque utiliza bastante la comparación con referentes externos, que son idealizaciones de los guitarristas emblemáticos.

[...] Me la tocó entera, pero suena mucho mejor, vamos que como la toco yo, jajaja. (E. Inicial)

Tomate es aire entero. Por ejemplo, Tomatito en todas, tú haces una falseta de Tomatito y no te va a sonar igual, porque él lo que hace con todas sus notas, intenta meter aire, o sea es como que está bailando todo el rato [toca un ejemplo]. (E. Post-Práctica 2)

Tomatito puede hacer una falseta entrando a ritmo y tú también, pero ahora escucha la de Tomatito y escucha la tuya, hay cosas que pueden entrar al ritmo, pero que él las hace más rápido y algunas veces más lenta, mete muchas veces pues, es eso el tener mucho sentimiento y el meter las cosas así, son esas las cosas que lo hacen a uno ser grande, ¿no?, como a Tomate, Tomate y a Paco, Paco [...] Una persona cómo puede tocar y cómo puede tocar rítmicamente, pero a la vez que rítmicamente que te pueda sonar bien y que digas tú ole cómo la he hecho, que yo la hago y lo meto a compás y no me sale así [...] pues algo que ellos hacen no lo vas a hacer tú mejor por jaja. Si llevo dos años no voy a hacer una falseta mejor que el maestro, ni mejor que Paco, porque es tontería, por mucho que quiera. (E. Post-Práctica 3)

Sin embargo, a parte de la comparación con los grandes de la guitarra, acabamos de ver ejemplos en las emociones positivas de cómo está centrado en la tarea y disfruta con ello intrínsecamente, además del goce que le provoca tocar con otros. Luego, la motivación intrínseca también está muy relacionada con todo lo que le supone inventar y crear su propio material y conseguir un determinado sonido.

Me gusta sacar e inventarme cosas, por ejemplo yo no sabía tocar guitarraidv jazz guitarraidv, y de ver a gente así, yo sacarme cosas guitarraidv. Son cosas que me da por ahí, a mí a lo mejor solo me enseñaron guitarraidv lo que es la escala ¿sabes?, y luego yo ya voy por donde me da. (E. Inicial)

Una persona cómo puede tocar y cómo puede tocar rítmicamente, pero a la vez que rítmicamente que te pueda sonar bien y que digas tú ole cómo la he hecho [...] y ahora conmigo quiere trabajar una taranta muy bonita, creo que es de Paco [...] porque si no tienes compás no lo metes rítmicamente, y si no lo metes rítmicamente no te puede sonar bonito, y si no suena bonito, no lo puedes, todo es esencial yo creo. (E. Post-Práctica 3)

- *Gestión del aprendizaje y autorregulación.* Vemos la gestión del aprendizaje aún muy regulada desde el maestro, empezando por la elección de las piezas; aunque luego él las “retoca” con sus creaciones y establece su propio criterio, hay determinadas decisiones que son tomadas por el docente y además se establece una dependencia de ellas. Queda resumido en la Tabla 7.6.10.

**Tabla 7.6.10.** Frecuencias de aparición de las categorías de la gestión del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Elección pieza por el alumno	0
Elección pieza por el profesor	2
Autonomía en aprendizaje	1
Gestión del aprendizaje del profesor	10

[Esta pieza] La eligió el Viejín [su maestro] [...] Ahí, yo ya estando ahí con el maestro ya me pondría el compás de bulerías y ya el compás intentaría meterlo perfecto [...] En dos semanas para decir está bien, para tener por ejemplo dos clases más, sabes, para decirme mira esto va así, tiene este aire, haz esto. A lo mejor tardamos menos, con una clase a lo mejor vale, a lo mejor puede que tardemos menos [...] que el maestro me diga cómo podría hacerla mejor [...] La semana siguiente yo creo que sí estará a compás, ya estando con el maestro y ya diciéndome aquí, aquí, mételo aquí, ya lo metería. (E. Inicial)

O sea, el maestro lo primero que te va a enseñar es el compás, porque tú no puedes inventar, tú no puedes crear, tú no puedes tocar bien dando tu aire si no sabes por dónde va, ¿no?. Es como si te dicen vete a correr, pero si no sabes dónde vas pues bien. Entonces él el compás me dijo que lo había conseguido, más o menos [...] Eso, quedando con el maestro, a parte me dijo como meterlo bien, me dijo como resolverlo y yo ya estudiando (E. Post-Práctica 1)

Con el oído, escuchando cómo la hacía el maestro (E. Post-Práctica 2)

[...] y ahora conmigo quiere trabajar una taranta, muy bonita, creo que es de Paco, pero después de esta taranta me puso en una clase técnica me puso como un picado así parecido al de Villalobos, para coger técnica, más, para profundizar en la técnica [...] escucharlo muchas veces, como lo toca [el maestro] [...] pues a la vez que estudiarlo, que te vaya sonando, como más o menos como te la han puesto. (E. Post-Práctica 3)

Tanto la planificación como los objetivos están muy regulados por el maestro o dependen de alguna decisión suya. Sus referentes son nombrados cuando habla de sus objetivos. Presentamos las frecuencias de estas categorías en la Tabla 7.6.11.

**Tabla 7.6.11.** Frecuencias de aparición de las categorías sobre la autorregulación del aprendizaje

Códigos	Frecuencias
Planificación	1
Objetivo	4
Regulación en el estudio	5
Dificultad	3
(Asimilación)	0
(Acomodación)	2

[...] para enseñarme mejor, para meterme en ese tiempo, para cerrarme en el 8, porque es un tiempo un poco inusual, o sea que ya tienes que tener experiencia para hacer ese tipo de falseta [...] Me dijo, esta falseta te va a hacer mejor entrar en esos tiempos que son difíciles, en esos tiempos que son difíciles me dijo mira ven vamos a hacer una cosa te voy a enseñar esta otra falseta para entrar en ese tiempo, para que te vayas amoldando a todos los tipos de tiempo de falsetas que te vas a poder encontrar. (E. Inicial)

[...] escucharlo muchas veces, como lo toca [el maestro], escucharlo y coger el concepto más o menos cómo va. Cómo te lo tocan, tienes que coger bien el concepto. (E. Post-Práctica 3)

Por otra parte, al mencionar a sus referentes y establecer su objetivo incluye la emoción y sentimientos, hecho que llama la atención.

[...] pillar el concepto, ¿no?, cómo iba la finalidad de la falseta, ¿no?, porque si tú te fijas bien, Tomatito puede hacer una falseta entrando a ritmo y tú también, pero ahora escucha la de Tomatito y escucha la tuya, hay cosas que pueden entrar al ritmo, pero que él las hace más rápido y algunas veces más lenta, mete muchas veces pues, es eso, el tener mucho sentimiento y el meter las cosas así, son esas las cosas que lo hacen a uno ser grande. (E. Post-Práctica 3)

También la motivación intrínseca, que ya hemos descrito como muy manifiesta en su discurso, le influye en la regulación del estudio y la persistencia en la práctica de repeticiones.

La clase dura como una hora y algo, no me canso, me divierto más contra más [...] Entre que yo la hago así con la guitarra y que la puedo escuchar yo creo que unas once o doce veces y a lo mejor hasta muchas más porque no me quito de la guitarra, la puedo hacer un montón de veces, es con tiempo más que nada. (E. Inicial)

[...] bien, porque yo creo que ya la tengo, que me queda que mejorar, claro, pero que ya me suena como voy queriendo. (E. Post-Práctica 2)

Las dificultades están asociadas a la dificultad rítmica y a la dificultad de ejecución técnica de la guitarra. La falseta trabajada es peculiar en este sentido porque utiliza unos tiempos de entrada que no son los convencionales de la bulería.

Me dijo, esta falseta te va a hacer mejor entrar en esos tiempos que son difíciles, en esos tiempos que son difíciles me dijo mira ven vamos a hacer una cosa te voy a enseñar esta otra falseta para entrar en ese tiempo, para que te vayas amoldando a todos los tipos de tiempo de falsetas que te vas a poder encontrar. (E. Inicial)

[...] hombre sí, y los cambios, porque son muy difíciles, porque de momento te metes aquí, y te subes para arriba, te meten alzapúa [toca un ejemplo] en la quinta [cuerda], de momento te meten aquí [toca un ejemplo], te sube arriba [toca un ejemplo], te hace que hagas un enganche [toca un ejemplo], un poco difícil, pero. (E. Post-Práctica 1)

Son falsetas que yo creo que tienen mucha dificultad porque no son falsetas fáciles, son falsetas que las hacen profesionales vamos, son falsetas que a la hora de hacerlo, pues que te cuesta mucho esfuerzo y tienes mucho trabajo. Ésta sí ha podido tener su dificultad. (E. Post-Práctica 3)

Para terminar, este es un aprendiz que llama la atención porque, a pesar de su juventud, intenta integrar el material que le pone el maestro, por el cual no hay duda que manifiesta el máximo respeto, con ideas propias y conocimientos previos informales. En último término una adaptación de elementos externos a su criterio. No obstante, se encuentra entre esa tendencia interna y un entorno de aceptación de una jerarquía, en la que el alumno asume que su posición respecto al maestro le coloca en un plano subordinado que le demanda acomodarse sin mucho cuestionar.

A modo de información adicional, ya comentamos al inicio de este análisis que este aprendiz era alumno de otro docente del que hemos visto aquí vinculado y que, por decisión propia, decidió buscar otra opción. Su decisión se basó, según su propio argumento, en que buscaba otro tipo de aprendizaje, quizá más elaborado, más complejo que no veía satisfecho con el primero. Se le veía entusiasmado con el cambio, con tan solo unos meses de diferencia (diez meses), tiempo que tardé en volver a localizarlo, puesto que había modificado el contacto que me había dado cuando hicimos la entrevista del primer estudio de tesis; tras los resultados del mismo y viendo que era un aprendiz especialmente peculiar en su cultura, quisimos seguir trabajando con él. El primer maestro se negó a facilitarme su acceso, supongo que para proteger al alumno y porque no debía estar muy complacido con la decisión del mismo. Con algunas circunvalaciones finalmente pude retomar el contacto y proseguir el segundo estudio de tesis en su propia casa. Su padre, pastor evangelista, y el resto de su familia aceptaron mi intromisión y me abrieron las puertas de un hogar lleno de música y cariño. A todos ellos estoy muy agradecida. Allí pude

comprobar que otros miembros de su familia (primos), mostraban un perfil también semejante en la integración de sus propios conocimientos y criterios y uso de la creación. Aprendices sorprendentes en el humilde barrio de Pan Bendito, en el distrito de Carabanchel.

Con esto estamos en antecedentes para poder revisar su práctica musical.

**7.6.2. La práctica musical: descriptores y características.** Analizamos las grabaciones de las Sesiones de Práctica (SP) en las que la investigadora también estuvo tomando notas in situ y cotejamos ambas recogidas de información. Procedimos a realizar una visualización del vídeo junto con el aprendiz dónde le íbamos preguntando sobre los puntos de interés en la investigación y él nos iba comentando lo que le llamaba la atención. Estas entrevistas las llamamos Entrevistas de Reflexión sobre la Práctica (ERP). En cada aprendiz describiremos los elementos que han caracterizado su práctica instrumental de manera idiosincrásica y por lo tanto no tiene mayor intención que ofrecer una visión global de esa práctica a partir de esquemas comprensivos-explicativos de la misma.

**7.6.2.1. Representaciones externas: comunicación gestual.** En este contexto de enseñanza y aprendizaje no se utiliza ningún tipo de notación musical, bien sea en pentagrama o cifrado. Es el maestro el transmisor de la información para el aprendiz.

Vamos a describir en primer lugar algunos elementos de la interacción profesor-alumno y a continuación entraremos en un análisis más detallado de la práctica individual del aprendiz.

En este caso concreto el maestro tiene una lesión en el brazo derecho que le impide modelar al aprendiz, con lo que cuenta en la sala además con un maestro asistente encargado de esa función. Tenemos entonces tres agentes: el maestro, el maestro asistente y el aprendiz.

En primera instancia, el maestro asistente toca la pieza de manera segmentada para que el alumno vaya reproduciendo cada sección. La colocación de maestro y alumno es enfrentada, de tal forma que la visualización del mástil de la guitarra del maestro desde la perspectiva del alumno queda situada de manera opuesta a la propia. No en espejo, sino que el alumno está acostumbrado a descifrar los movimientos del docente y traducirlos desde una posición inversa a la suya. El alumno realiza un aprendizaje que podríamos definir como “ósmosis”, ya que podría reproducir casi en tiempo real, simultáneamente, un material que no hubiese visto previamente.

Nos parece muy interesante comentar en esta ocasión la importancia de la comunicación gestual y de la mirada del maestro asistente. El alumno suele mirar al mástil del maestro asistente mientras reproduce lo que toca, pero el maestro asistente mira principalmente a los ojos del alumno, además de chequear de vez en cuando el mástil del aprendiz. Además, se establecen secuencias comunicativas triádicas por la presencia del maestro que está supervisando en todo momento lo que hace el aprendiz y apenas en alguna ocasión mira al maestro asistente. En la secuencia de imágenes 6.1 a 6.8 vemos una síntesis de la transmisión comunicativa a lo largo de la sesión de interacción, y cómo las emociones se pueden percibir incluso en las fotografías. Están sosteniendo la comunicación verbal y musical.



**Foto 7.6.1. Maestro, Maestro Asistente y Aprendiz. Posición opuesta con la misma colocación en ambas manos.**



**Foto 7.6.2. El Maestro Asistente hace indicación de cambio de acorde con la cabeza y la mirada al Aprendiz.**



**Foto 7.6.3. El Maestro da una indicación al Aprendiz y éste le corresponde con la mirada mientras toca.**



**Foto 7.6.4. Maestro, Maestro Asistente y Aprendiz en situación relajada y sonriente tras la indicación.**



**Foto 7.6.5. El Maestro Asistente vuelve a dar las indicaciones y el Aprendiz le sigue en tiempo real.**



**Foto 7.6.6. El Maestro Asistente expresa una intención con el gesto de la cara y la mirada al Aprendiz.**



**Foto 7.6.7. El Maestro Asistente expresa con la mirada distinta indicación al Aprendiz.**



**Foto 7.6.8. El Maestro Asistente realiza una aprobación con la expresión facial y la cabeza al Aprendiz.**



**7.6.2.2. Procesos cognitivos y regulación.** Pasamos a describir ahora la sesión de práctica individual del aprendiz. La duración completa de la SP fue de 19 minutos. La idea central de la sesión es la recuperación literal de la falseta que ha aprendido junto con los maestros. En el Gráfico 7.6.1 podemos observar una secuencia de 49 repeticiones de la falseta en cuestión. Sin embargo encontramos que la sesión tiene hasta 12 interrupciones de esa recuperación literal. En total suman 3,21 minutos que el aprendiz no realiza tales recuperaciones literales, de manera intercalada en el total de la sesión. De esos 3,21 minutos hay un total de 0,41 minutos en los que el material que toca es totalmente nuevo. Vemos los porcentajes de la distribución del tiempo en la SP representados en la Tabla 7.6.12.

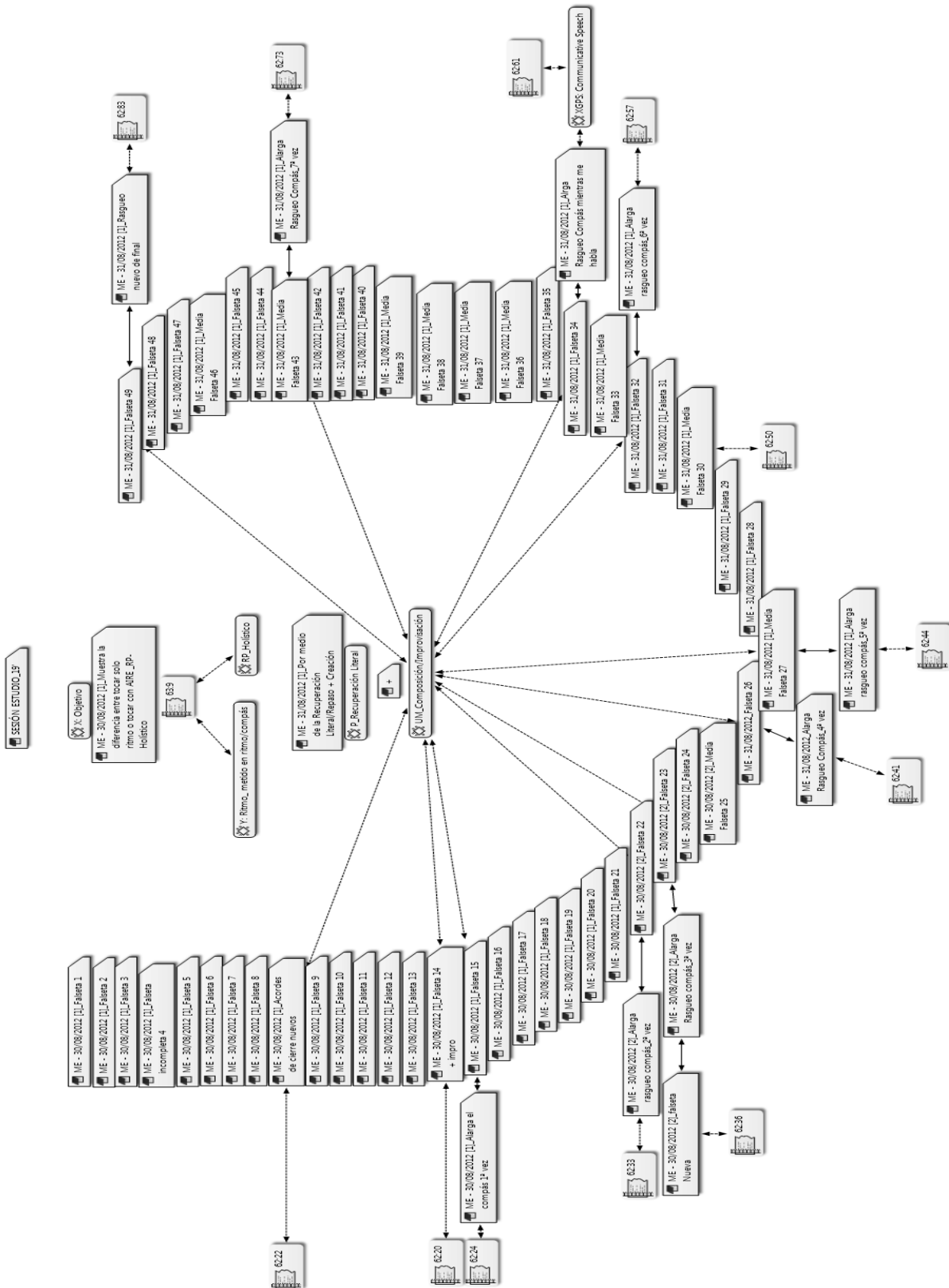
**Tabla 7.6.12.** Dedicación de la SP en porcentajes

Distribución de la SP	Porcentaje de tiempo en la sesión completa (en minutos)
Duración total de la SP	100
Tiempo en el que no hace recuperaciones literales	16,9
Tiempo en el que está creando nuevo material	2,2

La modificación en la recuperación literal tiene tres tipos de causas y por lo tanto cumple distinta función respecto a ellas. Lo vemos en el Gráfico 7.6.2.

En primer lugar, al aprendiz se le rompió el móvil en el que tenía la grabación de la clase con el maestro, de esta manera no podía acudir a ella en caso de no recuperar bien la información. Es en estas situaciones, en que la memoria no era muy fiel, el aprendiz antes que detener el discurso musical lo completa con nueva información de “su cosecha”. En segundo lugar, como la falseta entra en un tiempo atípico, que es lo que él quiere practicar, en vez de empezar siempre desde el silencio el aprendiz va enlazando la misma falseta con secuencias rítmicas de compás con la técnica de rasgueado, a modo de “carrerilla” para entrar. En ocasiones muestra indecisión de dónde o cómo entrar y en esos momentos continúa introduciendo rasgueados a compás hasta que lo ve claro y comienza. En tercer lugar, ante tantas repeticiones del mismo material el aprendiz utiliza las creaciones a modo de digresión como estrategia de motivación intrínseca para a continuación poder persistir en la tarea.

**Gráfico 7.6.1.** Distribución de total de la SP con las 49 repeticiones de la falseta. Quedan señaladas radialmente las excepciones a la recuperación literal y la creación de nuevo material, y sus cualidades



**Gráfico 7.6.2.** Funciones de las secuencias en las que no realiza recuperación literal

Vamos a profundizar en cada una de estas tres estrategias para describirlas con más detalle.

La primera función presentada es por modificación del recuerdo debido a que se le rompió el móvil y no pudo supervisar la información grabada, entonces él mismo cerró el recuerdo de otra manera. La intención inicial era realizar la recuperación literal, pero surge el problema de fallo de recuperación debido a la rotura del material tecnológico. Aclaremos con él en la ERP las diferencias interpretativas de las dos versiones y le preguntamos acerca de lo que le pudo suponer aprender el material con “errores”.

E- Luego, ¿te ha costado mucho aprender el bueno?

FL-C- No, en cuanto él me dijo “no, no era ahí, no es [toca], es [toca], pulsando, al aire, dando otra vez y luego dando la última [cuerda]”.

E- ¿Entonces no pasa nada por practicar mucho algo que no era exacto?

FL-C- No, no.

(ERP; Comentarios 64:7 y 64:8)

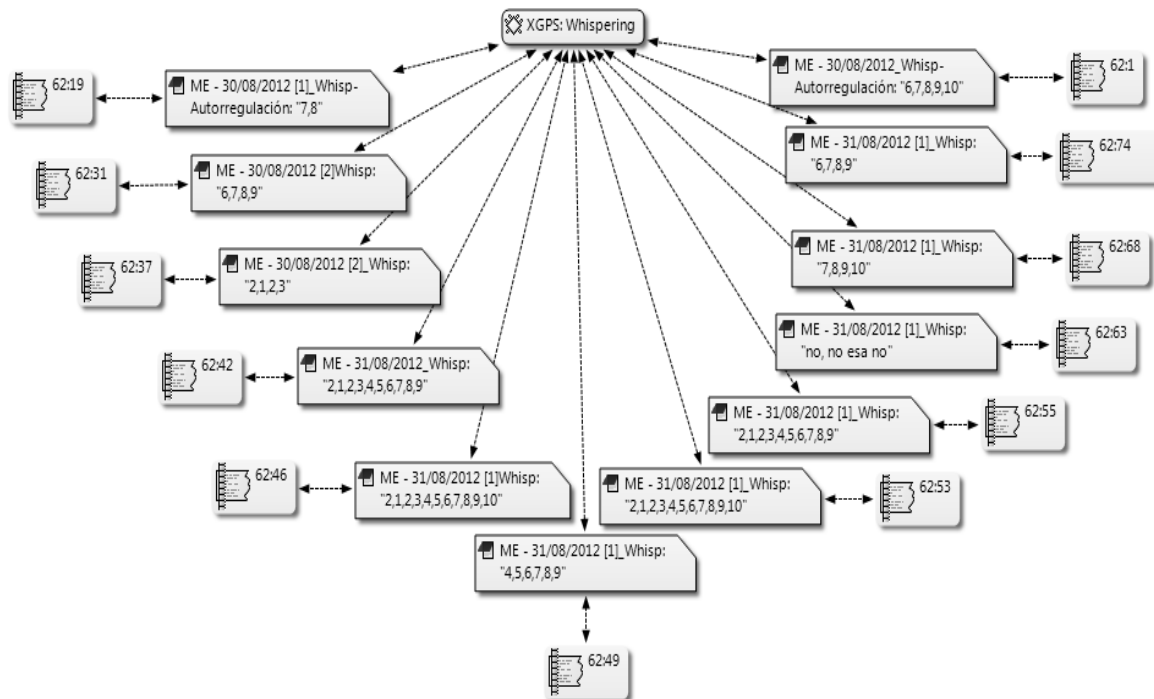
Vemos que en su explicación el aprendiz descompone la secuencia de acciones psicomotrices que ha necesitado explicitar para cambiar el primer aprendizaje. No le preocupa haberlo aprendido de otra manera, le quita toda la importancia a haber realizado un aprendizaje distinto.

La segunda función es una estrategia para poder meter la falseta a compás, ya que es una falseta que tiene la peculiaridad de no entrar en un tiempo convencional sino antes, en el tiempo 8, con lo que le supone una dificultad. Cuando le preguntamos en la ERP en qué pensaba para alargar los rasgueos a compás, el aprendiz justifica que es “por la indecisión de decir a ver cómo puede entrar mejor, pero eso se quita, la indecisión se quita” (ERP; comentario 64:13).

Un proceso a describir aquí es de autorregulación, detectado a partir del susurro (*whispering*) de conteo de compás, como guía rítmica (Casas-Mas, López-Íñiguez, *et al.*, 2013). Utiliza la numeración de los tiempos (pulsos) para ajustar la entrada a la falseta. Lo vemos

ilustrado en Gráfico 7.6.3., donde aparecen las doce veces que en la misma sesión utiliza esta estrategia de “autogüía” (*self-guidance*) por medio del conteo que se puede observar a partir de la emisión de susurros.

**Gráfico 7.6.3.** Frecuencias de conteo del compás a partir de los susurros observados



A continuación nos pone contraejemplos de falsetas tradicionales, que entran en el 10, y al escucharlo le sugerimos que eso nos parece entrar en otro tiempo, el 2, porque son entradas en anacrusa a la parte fuerte en el tiempo *dos* de bulería. El aprendiz entonces se acomoda a nuestro punto de vista y nos explica la disonancia que le estamos generando desde nuestro argumento. Esto es un proceso muy interesante por lo que supone de defender su propio argumento desde el punto de vista de quien se lo está poniendo en duda, empatizando con la entrevistadora.

FL-C- Ésta entra en el diez [toca], ésta también [toca],...

E- a mí eso me parece que entra en el dos.

FL-C- hombre sí, en el dos [toca], pero yo no estoy entrando en el un, dos. Yo estoy entrando justo después del diez, ¿ves? Mira [toca], o sea, casi todas entran en el un, dos, como dices tú..., todas entran así.

(ERP; Comentarios 63:8, 64:17, 64:18, 64:19)

Por último, nos quedaría describir la tercera estrategia, que es el uso de la digresión como fuente de motivación intrínseca, ante el tedio que puede percibir durante el proceso de aprendizaje repetitivo. Es una digresión que cumple la función de “romper” la dinámica y hacer algo “nuevo” o “bonito”, que le ayude a persistir en la tarea.

E- Aquí parece haber algo nuevo y me gustaría saber de dónde salió.

FL-C- ha quedado de puta madre. ¡Ostia, cómo lo he metido, cómo lo he metido! [...] Como sabía que me quedaba corto en el compás hice otro... [toca] para entrar justo. No, hice así, pero si ahora me mandas hacerlo ya no te lo hago, jaja.

E- ¿y cuando metes eso ahí, para qué es?, ¿es para darte ánimos?, ¿por qué haces eso ahí?

FL-C- sí, por cambiar, porque estar todo el rato con esto me empecé a rayar un poco, jaja. [toca]..., por cambiar.

**7.6.2.3. Procesos orécnicos y regulación.** Hemos querido posponer a esta sección la tercera función de creación de nuevo material en la sesión de aprendizaje para darle una entidad propia. Se trata de la relación entre la creación y el proceso de motivación intrínseca y regulación en el estudio. Tenemos dos ejemplos. El primero es una improvisación que hace, en tiempo real, de un nuevo cierre de falseta. Ante una situación en la que no le sale bien la recuperación literal se inventa una sección de un nuevo cierre, básicamente con la premisa de mantener el ritmo a compás y “hacerlo bonito”, como una retroalimentación positiva.

E- ese cierre, ¿de dónde lo has sacado?

FL-C-jaja, pues quise hacerlo...

E- ¿y por qué te salió ahí?, ¿lo sabes tú?

FL-C- no, por donde me da...he podido hacerlo, pero no... ya de la desesperación, a lo mejor, porque no me salía bien, bien, pues ya...

E- ¿tú creés que es por eso?, como no te salía bien, tiendes a hacer un cierre nuevo, ¿verdad?

FL-C- sí, hacerlo bonito.

E- hacerlo bonito. ¿Ese cierre te lo has inventado tú en ese momento?

FL-C-sí, metiendo a compás.

(ERP; Comentarios 64:2, 64:3, 64:5 y 64:6)

En el segundo ejemplo mostramos cómo usa la digresión con función motivacional. Le sale sin pensar mucho y además en la ERP dice que lo que le ha salido, además de gustarle mucho, cree no poder repetirlo. Nuestra pregunta deriva en su explicación de cómo crea el material nuevo a partir de sacar de oído la música de los grandes guitarristas, de películas... unido a cosas que se le ocurren y encajan con lo que oye, resultando nuevos formatos integrados. Es lo que llamamos recuperación con transferencia, que le genera una actitud de reto consigo mismo y le enfoca hacia una motivación intrínseca.

E- A ver, aquí parece haber algo nuevo y me gustaría saber de dónde salió.

FL-C- ha quedado de puta madre. ¡Ostia cómo lo he metido, cómo lo he metido! Como sabía que me quedaba corto en el compás... hice otro [toca], para entrar justo. No, hice así..., pero ahora si me mandas hacerlo ya no te lo hago, jaja.

E- y cuando metes eso ahí, ¿para qué es?, ¿para darte ánimos?, ¿por qué haces eso ahí?

FL-C-sí, por cambiar, porque estar todo el rato con esto me empecé a rayar un poco, jaja [toca]..., por cambiar.

E- ¿y esa quién te la enseñó?

FL-C-¿ésta?, me la aprendí yo solo. De escuchar al tomate, ¿no?, un cacho de esto [toca], lo demás ya es inventado [toca], todo esto ya es inventado [toca]. O sea, yo lo escucho por oído y lo intento sacar. Sí, sí, o cosas de películas, por tener oído [toca], solamente por el oído, por decir “a ver si lo saco”. Hombre, yo voy buscando hasta que más o menos se me asemeja a lo que he escuchado y lo saco.

(ERP; Comentarios 64:21, 64:22, 64:23, 64:24, 64:25, 64:26, 64:27, 64:28, 64:29, 64:30, 64:32 y 64:33)

Por último, también muestra una capacidad de reconocer los elementos que no le están ayudando a que la práctica fluya y a buscar una explicación al respecto. En la décimotercera repetición de la falseta se da una situación en la que parece estar incómodo con la postura. Se manifiesta en información corporal y cambia el cruce de piernas en varias ocasiones, generalmente justo con el pulso final de la falseta. Cuando el guitarrista cruza la pierna izquierda sobre la derecha, el brazo izquierdo (el del mástil) queda apoyado sobre la pierna, dificultando mucho la movilidad de los dedos y el desplazamiento del antebrazo.

E- ¿es que estás incómodo?, ¿es como que no encuentras la postura mejor?

FL-C- es que yo creo que ahí no tengo bien el ritmo.

E- ¿Pero en todo el fragmento?

FL-C-no, de lo último.

(ERP; Comentarios 64:9 y 64:10)

Activa las atribuciones aunque tengan valencia negativa. No parece dificultarle el reconocer que algo no fue bien. Debe estar confiado en sus propias capacidades de resolución.

A modo de resumen de los puntos fundamentales de este aprendiz, presentamos la Tabla 7.6.13 destacando las cuestiones más idiosincráticas y aquellos que establecerán nexos y diferencias con los otros participantes.



**Tabla 7.6.13.** Resumen de los aspectos más relevantes del aprendiz flamenco-constructivo (FL-C)

<b>CONDICIONES</b>	Mediadores materiales y uso	- No escucha versiones. Idealización de 1 - No usa notación ni actividades relacionadas con ella	- Saca de oído en discurso - Usa el móvil
	Prácticas con los materiales	- Procesamiento analítico - Procesamiento sintáctico - Ningún otro procesamiento relacionado con la notación	- Procesamiento expresivo alto - Procesamiento holístico muy alto
	Aprendizaje colectivo (pares)	Algo, en relación conl ritmo y disfrute, cooperación	
<b>RESULTADOS</b>	Procedimientos	- Crear e improvisar - Segmentación del material alta - Bastantes técnicos - Estratégicos	- Holísticos - Pocos de detalle - Cantar bastante (guía rítmica) - Psicomotrices un poco
	Conceptos sobre el aprendizaje	- El aprendizaje informal no es práctica - Aprendizaje brota espontáneamente - Apenas expresión sobre el aprendizaje	
	Conceptos musicales	- Ritmo con claqueta un poco - Mucho ritmo medido en compás - Apenas tocar lento	- Mucho ritmo como bailado - Sonido muy relevante.Su música suena. Criterio evaluador de su logro
<b>PROCESOS</b>	Memoria y recuperación de información	- Poca gestión de atención - Transferencia bastante - Recuperación literal bastante - Mucha repetición-repaso	- Algo de comprensión - Representación mental bastante - Poca memorización
	Motivación y emociones	- Ninguna atribución - Bastante evaluación, más positiva - Alta motivación intrínseca - No motivación extrínseca	- Emociones positivas - Ninguna emoción negativa - Gestión emocional en la práctica (digresión)
	Gestión del aprendizaje y autorregulación	- No elección pieza alumno - Elección pieza el maestro - Autonomía en aprendizaje baja - Gestión del profesor	- No planificación - No objetivos - Regulación del estudio media - Detección dificultades baja - Ajuste de sí mismo al material
<b>CÓDIGOS REPRESENTACIONALES</b>	Discurso verbal y discurso musical	Integrados, y discurso verbal encapsulado (Utiliza la guitarra constantemente sin propósito de ejemplificar el discurso verbal)	
	Elementos corporales	- Posición piernas cruzadas abiertas, activa. Importancia gestos del maestro. - No gestión explícita: recolocación postural ante dificultades durante la práctica	
	Coherencia discurso-práctica	- No hay contradicciones - La práctica va por delante o a la par que el discurso.Tiene estrategias automatizadas en la práctica de las que toma conciencia en la ERP	

## 7.7. Conclusiones desde las culturas

Las conclusiones de este estudio sobre la práctica de los seis estudios de caso los estructuramos en tres secciones; la primera es el discurso, la segunda es la práctica y la tercera es la relación entre ambas. También dividimos las dos primeras secciones en organizadores que nos faciliten la descripción comparativa. La sección del discurso queda entonces con tres organizadores: la descripción comparativa del número de palabras utilizadas por los aprendices, la relación entre discursos verbal-musical-gestual y el contenido verbal de las entrevistas. La sección de la práctica queda también con tres organizadores: la postura corporal al practicar, la comunicación gestual y los eventos relevantes durante la práctica. Finalmente perfilamos una relación entre lo analizado en el discurso y lo encontrado en la práctica.

En primer lugar, expresamos la idea de que en esta descripción comparada no queremos hacer una generalización extensiva a todos los aprendices de una determinada cultura, sino que aquí utilizamos la descripción de los aprendices que han participado en este estudio de casos múltiple en concreto.

En segundo lugar queremos hacer mención a la idea de que las etiquetas utilizadas para la identificación de los aprendices respecto a una concepción de aprendizaje directo o constructivo no quiere decir que iguallen su condición entre culturas. Es decir, lo que llamamos directo en jazz, por ejemplo, puede ser una idea y conjunto de prácticas muy distintos de lo que lleva la misma etiqueta en clásico o flamenco. Aquí presentamos una panorámica en la que iremos profundizando a medida que la idiosincrasia de los participantes y la interacción entre su cultura y concepción de aprendizaje nos vayan aportando más matices sobre las distintas formas de aprender y comprender la música.

### 7.7.1. El discurso

**7.7.1.1. El número de palabras utilizadas.** Comenzamos entonces presentando la diferencia del número de palabras empleadas a lo largo de las cuatro entrevistas (Inicial, Post-Práctica 1, Post-Práctica 2 y Post-Práctica 3). Los aprendices con un discurso más extenso son los de la cultura jazzística, sobrepasando en los dos casos las 5000 palabras. La diferencia entre los dos aprendices es de 35 palabras. Los aprendices de la cultura clásica tienen entre casi 3000, el aprendiz directo, y 4287 el constructivo. Luego observamos un salto considerable en la cantidad de palabras de la cultura flamenca, donde apenas sobrepasa las 1000 palabras el aprendiz directo

y cuenta con 2279 del constructivo. Mostramos en la Tabla 7.7.1 las diferencias por cada entrevista y cada participante.

**Tabla 7.7.1.** N° de palabras de cada participante en las entrevistas acerca de su práctica

Entrevistas	JZ-D	JZ-C	CL-D	CL-C	FL-D	FL-C	Total
Inicial	2462	599	649	1004	161	968	<b>5843</b>
Post 1	1379	2340	402	882	269	305	<b>5577</b>
Post 2	543	1603	485	1215	140	277	<b>4263</b>
Post 3	740	547	1370	1186	482	729	<b>5054</b>
<b>Total</b>	<b>5124</b>	<b>5089</b>	<b>2906</b>	<b>4287</b>	<b>1052</b>	<b>2279</b>	

La diferencia entre el participante con mayor y con menor uso de palabras es de 4072 de diferencia, entre JZ-D y FL-D. Recordamos que los aprendices de jazz eran los que tenían una acreditación académica más elevada, de tercer ciclo, mientras que los de flamenco contaban con estudios secundarios y estaban estudiando formación profesional en el caso del aprendiz FL-D y terminando la ESO, sin intención de abandonar los estudios en el caso del FL-C. La diferencia entre la cultura clásica y la flamenca, entre el de menor número de palabras de la clásica, CL-D, y el de mayor número en la flamenca, CL-C, es de 627 palabras. Pero hay mayores diferencias entre los dos aprendices flamencos, en total 1227 palabras entre el FL-C y el FL-D, y hasta 1381 palabras de diferencia entre los dos aprendices clásicos, CL-C y CL-D. Estas diferencias entre concepciones de aprendizaje constructiva o directa las relacionamos con los niveles de explicitación metacognitiva sobre el propio aprendizaje.

**7.7.1.2. El discurso verbal, el discurso gestual y el discurso musical.** Lo más llamativo de los aprendices de la cultura clásica es que apenas utilizan la guitarra durante todas las entrevistas, ya que no suelen tener la guitarra en las manos. La entrevistadora en todas las entrevistas les invita a que la tengan en las manos por si quieren utilizarla. Sin embargo apoyan el discurso verbal, a modo de ejemplo, en varias ocasiones con el gesto de tocar, sin el instrumento.

Los aprendices de la cultura jazzística en cambio se caracterizan por utilizar la guitarra para ejemplificar el discurso verbal en numerosas ocasiones. No realizan el gesto de tocar sin guitarra porque casi siempre o la tienen en las manos o la cogen para explicarnos lo que nos cuentan.

Como gran contraste con las otras dos culturas, los flamencos tocan en muchas ocasiones la guitarra durante las cuatro entrevistas sin que tenga relación con algún ejemplo del discurso verbal o tenga relación explícita con el mismo. Desde el habla privada este hecho puede relacionarse o bien con una actividad de desconectar de la entrevista (*switching out*), o como descarga emocional (*emotional discharge*) positiva o negativa ante el tipo de tarea verbal. En cualquiera de las explicaciones son un indicador de que la comunicación verbal o la situación con

la entrevistadora les puede resultar cuanto menos un evento atípico y un medio al que no están muy habituados. También utilizan la guitarra para ejemplificar algo concreto de su discurso verbal. No necesitan hacer el gesto sin la guitarra, siempre la tienen en las manos. En las entrevistas verbales con estos participantes la música está sonando constantemente, y en muchas ocasiones como música de fondo a la par que hablamos. Sucede incluso en ocasiones que sustituyen el final de frase verbal o toman impulso en el inicio de frase verbal con una frase musical en la guitarra, que suele tener una prosodia de acuerdo al lenguaje verbal que sustituye. Y finalmente, observamos también que los participantes golpean con el pie como apoyo a lo que nos vienen explicando en el discurso verbal. Es una integración holística corporal, verbal y musical, como si fueran un único discurso integrado.

**7.7.1.3. El contenido verbal de las entrevistas.** En el contenido verbal comenzamos comparando lo que los participantes expresan acerca de las condiciones de aprendizaje, a continuación sobre los resultados que se explicitan en cada cultura y finalmente procesos que activa el aprendiz para alcanzarlos.

- *Las condiciones.* De las fuentes que extraen el conocimiento en cada cultura los de jazz son los que mencionan la escucha de diferentes versiones de vídeo y audio, e incluso la comparación consciente de las mismas. Los aprendices de clásico escuchan solamente una versión, que es la de referencia, con nombres y apellidos del intérprete de avalado prestigio, al que suelen admirar. Y del mismo modo los flamencos no dicen escuchar ninguna versión, pero ellos suelen grabar en el móvil lo que toca el docente, ya que no usan ningún tipo de notación. Esta es la versión que escuchan repetidas veces para copiar o recordar lo aprendido en clase. En la Tabla 7.7.2 vemos un esquema de las tres culturas respecto a los materiales y fuentes de las que extraen la información.

**Tabla 7.7.2.** Tipos de mediadores materiales y uso en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Mediadores materiales y uso</b>	-Chart -Escuchan varias versiones (e incluso comparan) -Sacan de oído y transcriben -Usan software	-Partitura clásica -Escuchan una versión -No sacan de oído -No transcripción -No tecnología	-No escuchan versiones -Escuchan la versión del maestro. -Ninguna actividad relacionadas con notación -Usan móvil y a veces software

Los jazzistas son los que mencionan que sacan música de oído y además suelen tener la intención transcribirla, bien para aprendérsela o incluso compararla. Los clásicos y los flamencos esto no lo mencionan, pero sabemos que los últimos sacan constantemente de oído, porque es su fuente de información principal, aunque está muy implicada la vista, como explicaremos más adelante.

Las otras fuentes notacionales son el *chart* o esquema rítmico-melódico para los jazzistas y la partitura de notación desarrollada occidental, en el caso de la cultura clásica.

En lo referente a la tecnología utilizada, los que más dicen utilizarla son los jazzistas, desde Internet hasta programas de software, tanto de secuenciación de audio como de partituras. La utilizan para crear discurso musical sobre estructuras armónico-rítmicas y para notar sus propias creaciones. Los flamencos utilizan fundamentalmente el móvil y en ocasiones el ordenador para reproducir en pantallas más grandes lo que graban, de sus maestros fundamentalmente, o lo que quieren aprender. Los clásicos no hacen ninguna mención al uso de materiales tecnológicos o de representaciones externas en el aprendizaje, ni siquiera el metrónomo.

El tipo de procesamiento y prácticas con esos materiales que destacan en cada cultura son una gran activación del procesamiento analítico y sintáctico en los jazzistas y el procesamiento expresivo que comparten con la cultura clásica. En la Tabla 7.7.3 vemos que en la cultura clásica además, también hacen uso de un procesamiento referencial alto, que sitúa la partitura en su contexto histórico estilístico. En ninguna de estas dos culturas se hace mención al procesamiento holístico, sorprendentemente en el jazz, como se hace en la cultura flamenca. Es decir, esos contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva que mencionan la comprensión de tipo holístico o referencial del compositor o la música, pero sin estar relacionado a elementos notacionales o partitura. Vemos la diferencia entre culturas de conocimiento más explícito y conceptual a la cultura de conocimiento más intuitivo.

**Tabla 7.7.3.** Tipos de procesamiento en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Prácticas con los materiales</b>	-Procesamiento analítico y sintáctico elevados -Procesamiento expresivo alto -No procesamiento holístico	-Procesamiento expresivo alto -Procesamiento referencial alto	-Ningún tipo de procesamiento relacionado con notación -Procesamiento holístico

Por último, la relevancia que toma el aprendizaje colectivo en el jazz es muy elevada. No podemos decir que sea siempre cooperativa, pero sí que genera una alta interdependencia entre los aprendices, en la Tabla 7.7.4. De hecho, el software que utilizan en muchas ocasiones viene a suplir la carencia de los compañeros en el aprendizaje. En el flamenco apenas mencionan el aprendizaje colectivo, sin embargo encontramos descripciones de cómo tienen acceso, fundamentalmente con los pares (primos y hermanos) y en ocasiones también los adultos en el entorno familiar para hacer música a diario. La relación con los pares se describe en términos de cooperación e interdependencia, con un objetivo común del que todos sacan una sensación placentera de diversión (o aprendizaje). En los aprendices de música clásica hemos encontrado un elevado individualismo, en el que los objetivos del aprendiz son totalmente independientes de otros aprendices, que no se mencionan. También encontramos la situación de que si se mencionan sea con la curiosidad o preocupación de cómo es su aprendizaje respecto a ellos, es decir, comparativa competitiva.

**Tabla 7.7.4.** Relación con los iguales en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Relación con los iguales</b>	Alto (interdependencia positiva)	Individual o competitivo	Cooperativo

• *Los resultados.* De los resultados, cabe destacar de cada cultura los siguientes procedimientos que vemos en la tabla 7.7.5.

**Tabla 7.7.5.** Procedimientos en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Procedimientos</b>	-Crear e improvisar -Algunos psicomotrices	-No crear e improvisar -Psicomotrices muy alto (muy técnico)	-Un poco crear e improvisar -Psicomotrices un poco -Segmentación material en práctica

En el jazz los procedimientos más mencionados son la improvisación y la creación. También hacen alusión a procedimientos psicomotrices, pero en ningún caso en la misma proporción que los mencionan en la cultura clásica. Este tipo de procedimientos son los que indican la focalización de esta cultura en las cuestiones técnicas del instrumento. No mencionan ni la creación ni la improvisación. En el flamenco sí aparecen la creación e improvisación en frecuencia muy inferior a la de los jazzistas. En los flamencos los elementos psicomotrices aparecen levemente, sin embargo el procedimiento más usado es la segmentación del material en frases con sentido musical.

En la cultura flamenca y la clásica hablan poco del concepto de aprendizaje, como vemos en la Tabla 7.7.6. En la cultura clásica el aprendiz constructivo lo concibe como producto de realizar conexiones, aunque en menor proporción de lo que lo hacen los jazzistas, para quienes el aprendizaje es fundamentalmente el resultado de conectar elementos e ideas.

**Tabla 7.7.6.** Conceptos sobre el aprendizaje en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Conceptos sobre el aprendizaje</b>	-Por conexiones elevado	-Conexiones, el constructivo -No habla de aprendizaje el directo	-No hablan de aprendizaje

Respecto a los conceptos de tipo musical tenemos por una parte lo referente al ritmo y por otra al sonido, que vemos en la Tabla 7.7.7.

**Tabla 7.7.7.** Conceptos musicales en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Conceptos musicales</b>	-Ritmo con metrónomo y en compás -Sonido importante (puede no aparecer en discurso y sí en la práctica)	-Tocar lento bastante -Ninguna expresión más sobre el ritmo -Sonido o no lo menciona o relacionado con procesamiento analítico-sintáctico	-Ritmo con claqueta un poco -Mucho ritmo medido en compás -Apenas tocar lento -Sonido relevante y criterio de evaluación del logro

El ritmo tanto en el jazz como en el flamenco es una prioridad que esté metido en compás, esto hace referencia a la precisión de la duración de los eventos sonoros, generalmente respecto a elementos de regulación externa tales como la representaciones temporales como el metrónomo, la claqueta o los software que emplean ambos. En el caso de los flamencos la regulación externa puede ser también a través de los pares de aprendizaje, como los primos o familia que marquen el compás. Este elemento no se menciona en el clásico. La alusión al ritmo de esta cultura es que cuando encuentran dificultades o se enfrentan a material nuevo bajan la velocidad de producción, tocan lento, pero la precisión no es un elemento muy prioritario. En el flamenco es tan relevante como que es el principal criterio evaluador del logro.

El sonido en el flamenco es tan relevante como que es un criterio evaluador del logro. Lo que suena y cómo suena es el centro de su atención. En la cultura clásica hablan del sonido siempre en relación con los procesamientos analíticos y sintácticos, es decir, cualidades del sonido en distintas posiciones del mástil según el fraseo las secciones de la pieza o intensidad armónica. En el jazz no mencionan sus cualidades, sin embargo son los que más dicen sacar de oído, con diferencia.

- *Los procesos.* En los procesos de memoria y recuperación de la atención que vemos en la Tabla 7.7.8 destacan los aprendices de la cultura clásica en los que toma mucha relevancia el hecho de memorizar, tocar de memoria y lo que se acuerdan o no de la partitura.

**Tabla 7.7.8.** Proceso de memoria en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Memoria y recuperación de información</b>	-Poca gestión de atención -Transferencia -Mucha comprensión -Poca o media memorización	-Alta gestión de atención  -Bastante comprensión -Media o mucha memorización	-Poca gestión de atención -Recuperación literal bastante -Mucha o bastante repetición -Baja comprensión -Poca memorización

Forma parte muy notoria de su discurso a diferencia de la cultura jazzística o la flamenca en la que le dan una importancia media o baja respectivamente. Además en el clásico también es llamativo las numerosas referencias al proceso de gestión de la atención, que es un elemento que suele haber sido enfatizado desde la regulación externa del docente. En las otras dos culturas se mencionan con frecuencia muy inferior. Los procesos comprensivos son los más mencionados en el jazz, que finalmente conllevan memorización, pero no hacen explícito el procedimiento. Después del jazz los procesos comprensivos se mencionan bastante en el clásico y mucho menos en el flamenco. En relación con estos procesos mencionados tenemos que también la recuperación de información con transferencia es muy nombrada en el jazz, ya que es un antecedente de la comprensión. Mientras que en el flamenco se priman los procesos de recuperación literal y repetición.

En los procesos de emoción y motivación observamos que en la cultura clásica se realizan numerosas atribuciones sobre las causas positivas o negativas de determinadas situaciones de aprendizaje. Esto no sucede en la cultura flamenca y, si sucede en la jazzística esas atribuciones son solo positivas. En la cultura clásica los aprendices dan numerosas explicaciones acerca de las causas de sus aciertos y errores. Esto por una parte permite avanzar mucho en el aprendizaje, pero es un arma de doble filo pues puede generar enfoques muy centrados en la preparación escénica o que desencadenen situaciones de ansiedad ante la misma. Esto es debido a que culturalmente se construye el concepto de error, no como motor de aprendizaje sino en muchas ocasiones como un hecho a evitar. Está relacionado con ideas lejanas al pluralismo, en las que se concibe una única visión como la verdadera y también con el tipo de emociones, en muchos casos negativas, que puede producir el hecho de aprender. No creo que por casualidad, donde más emociones negativas hemos encontrado ha sido en la cultura clásica.

**Tabla 7.7.9.** Procesos oréticos en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Motivación y emociones</b>	- Ninguna atribución, o solo positivas.  - Emociones positivas	-Bastantes o muchas atribuciones - Evaluación, más positiva -Hay emociones negativas	-Ninguna atribución -Evaluación, más positiva (incluso “falsa”) -Emociones positivas, ninguna negativa

Como vemos en la Tabla 7.7.9, sucede también que las evaluaciones son más frecuentes en culturas en las que no se prima tanto el pluralismo (p.e. la escucha de distintas versiones válidas), como son en el clásico y el flamenco. Aunque aquí vemos también que en el flamenco se produce el hecho de que las evaluaciones son siempre positivas hasta el punto de sobrestimar positivamente situaciones que no lo hayan sido tanto. Puede haber una relación entre el desarrollo del metaconocimiento y la capacidad de percibir y evaluar el propio aprendizaje. Esto supone una toma de conciencia por medio de la regulación verbal, que ya indicamos que era menos frecuente y abundante en la cultura flamenca. Aunque también cabría decir que la propia idea de “sobrestimar” seguramente sea también una construcción de la cultura académica, acostumbrada a nivelar y jerarquizar los conceptos.

Finalmente comparamos los procesos de gestión del aprendizaje y autorregulación. En ellos vemos dos polos de un continuo desde el jazz con mayor autorregulación al flamenco con regulación externa del aprendizaje, en la Tabla 7.7.10. Los puntos de regulación estarían en torno a la elección del material y la gestión del docente o autónoma. En medio, encontraríamos una gama en la que los aprendices clásicos se situarían más próximos a la autorregulación si su concepción de aprendizaje es constructiva, o más próximos a la regulación externa del docente si su concepción es más tradicional.



**Tabla 7.7.10.** Gestión del aprendizaje y autorregulación en las tres culturas

	<b>Jazz</b>	<b>Clásico</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Gestión del aprendizaje y autorregulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elección pieza el alumno</li> <li>- Autonomía en aprendizaje</li> <li>- Poca o ninguna gestión del profesor</li> <li>-Planificación bastante</li> <li>-Detección dificultades muy alta</li> <li>-Ajuste de elementos externos a internos del aprendiz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elección pieza profesor el D y el alumno el C</li> <li>-Poca Autonomía en aprendizaje el D y alta el C.</li> <li>-Poca gestión del profesor el D y ninguna el C.</li> <li>- Planificación el D y No Planificación el C.</li> <li>-Reg. Estudio con mucha persistencia en la práctica aunque emociones negativas</li> <li>-Detección dificultades media baja</li> <li>-Acomodación el D y Asimilación el C.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elección pieza profesor</li> <li>-Poca Autonomía en aprendizaje</li> <li>-Gestión del profesor</li> <li>-Baja Planificación</li> <li>-Detección dificultades baja</li> <li>-Ajuste de elementos internos del aprendiz a otros externos.</li> </ul>

\* *D* corresponde a concepción Directa, y *C* corresponde a concepción Constructiva

En estas diferencias entraremos más adelante según las concepciones de aprendizaje. Aquí haremos hincapié en que lo etiquetado como planificación se refiere al establecimiento de una secuencia detallada de acciones, hecho por una parte más enfatizado en culturas académicas. No obstante, si ese plan es muy fijo hasta el punto de no revisar la dirección de los objetivos por priorizar el plan, se convierte en un corsé en la toma de decisiones constructiva.

Por una parte, en la cultura de jazz hay una mayor transformación del material y circunstancias externas para adaptarlas a la situación y capacidad concreta del aprendiz, de la que observamos progresivamente de manera decreciente en clásico o flamenco. Sin embargo, la detección de dificultades es mucho mayor en la cultura jazzística y progresivamente decreciente también en la clásica y por último la flamenca. La idea es que los aprendices de jazz mencionan que se encuentran ante una dificultad o que algo es difícil en muchas más ocasiones que los otros aprendices. Puede tener relación con la construcción, también cultural, del concepto de “complejidad”, como constructo con un valor positivo. Algo es bueno si es complejo es un heurístico que se aprecia en muchas ocasiones en el arte, especialmente contemporáneo.

## **7.7.2. La práctica**

**7.7.2.1. La postura corporal del aprendiz al practicar.** La postura corporal al practicar el instrumento es una adquisición cultural relevante y coherente con el tipo de discurso que venimos describiendo. En la cultura clásica hay una adquisición postural consciente y elaborada. La guitarra queda apenas suspendida entre las dos piernas, compensando en ocasiones con la elevación de la pierna izquierda. De esta manera el instrumento adquiere un aspecto liviano y los brazos quedan con total libertad para desplazarse. Es una postura que podríamos definir como ergonómica, con intención preventiva de patologías ante una exposición muy prolongada de práctica. También es una postura que requiere bastante preparación respecto a las dos que vamos

a describir a continuación. En ocasiones llevan pequeños trozos de tela que protegen a la guitarra del roce con la ropa o el cuerpo, que puede mancharla con su grasa natural. Este acondicionamiento puede ser una razón de que no la sostengan con las manos durante las entrevistas.

La postura de jazz es muy distinta a la descrita, pues es una postura que no muestra diligencia con la ergonomía. Más bien sería que uno se sienta en una postura de relajación e introspección en la silla, con las piernas totalmente cruzadas, y tal y como uno cae se coloca la guitarra y envuelve al instrumento. La postura en flamenco tiene en común elementos con ambas. Por un lado con la de jazz por el cruce de piernas, aunque es un cruce mucho más abierto, en el que el tobillo derecho casi reposa sobre la rodilla izquierda. Por otra parte, aunque envuelve el instrumento también la postura es más activa que la de jazz, más parecida a la de clásico en que sostienen la guitarra de manera ágil, con sensación de ligereza. El codo derecho queda muy elevado respecto a las otras dos culturas. No eleva el hombro correspondiente, sino más bien la elevación es del instrumento debido a una mayor altura de la pierna cruzada. De esta manera le permite apoyar el brazo derecho sobre la guitarra, y así le facilita poder articular los rasgueados con rapidez.

**Foto 7.7.1.** Comparación postural de la Cultura Clásica, de Flamenco y de Jazz

*Estudiante de Clásico*



*Estudiante de Jazz*



*Estudiante de Flamenco*

En la práctica encontramos tanto en la cultura flamenca como en la clásica situaciones en las que los aprendices descomponían la postura activa con la guitarra ante dificultades con el material musical o el instrumento. Este hecho les provocaba una secuencia de desajustes con el instrumento y “errores” que desembocaban en emociones negativas. En ambos casos, después de una autorregulación a partir de la que recolocaban la postura corporal la música volvía a fluir sin inconvenientes.

**7.7.2.2. Postura corporal con el docente y la comunicación gestual.** La posición del alumno con el docente en la cultura clásica suele estar centrada en torno a la partitura, con lo que la disposición de ambos quedaría en media luna en torno a ella. En el jazz sucede algo parecido, aunque no se depende tanto tiempo del papel, debido al énfasis en la improvisación y la meta que no es tanto la memorización del esquema o *chart*, sino la comprensión del mismo para trabajar sobre él. Son alumnos que suelen trabajar mucho con partituras de esquema melódico-armónico y por tanto el docente no pretende su memorización como tal. Las sesiones que suelen tener la partitura presente suele ser una o dos, y en ese caso la posición es más cercana a la de media luna. Sin embargo, a partir de ese momento se sitúan en una posición más similar a la del flamenco, que pasamos a describir. En el flamenco la postura suele ser el docente enfrente del alumno, el cual está habituado a decodificar los movimientos de su maestro en posición contralateral a como él está situado. Es decir el alumno visualiza el mástil de su maestro enfrente y a su derecha, mientras que él lo tiene situado a la izquierda. Esto implica que la mano del mástil no está situada ni siquiera en espejo. El mástil del otro es el lugar de referencia de la mirada de ambos. Aunque como no hay nada que se interponga entre ellos, como la partitura, la mirada y expresión corporal de hombros y cabeza del docente son de gran importancia para impregnar de significado el contenido musical. El docente suele ser muy expresivo con estos elementos que enfatiza según acompaña el discurso musical.

### **7.7.2.3. Los eventos relevantes durante la práctica**

- *Las condiciones.* Además de los elementos tratados en los apartados corporal y gestual, que hemos dedicado un apartado específico por su relevancia, pasamos a comentar otras condiciones encontradas durante la práctica. En las condiciones nos referimos a aquellos elementos que profesores y/o alumnos consideran como favorecedores del aprendizaje, aunque faciliten un tipo de aprendizaje en detrimento de otros. En la práctica, el primer elemento destacado de diferenciación desde la cultura jazzística y el flamenco con respecto a lo observado en la cultura clásica es el uso de representaciones externas temporales, como son los softwares de edición de audio (*Band in a Box*) y el metrónomo. Las representaciones externas también las usan en la cultura flamenca, pero en forma de claquetas. Por una parte, por la peculiaridad de las bases rítmicas de los copases o palos. Por otra también por la instrumentación y sonoridad. Los sonidos de software son en muchos casos muy “artificiales” o distintos del sonido en directo. La claqueta,

aunque lejos también del directo, en ocasiones está grabada con sonido de audio, no midi, grabado por músicos que le dan una sonoridad más real.

Lo que le permite la notación, sea de tipo tradicional clásico o esquema rítmico-melódico-armónico del jazz es poner en marcha actividades de tipo epistémico, que hemos encontrado tanto en la cultura clásica como en la de jazz, y no en la flamenca. Las actividades epistémicas las describiremos más en profundidad en la comparación entre concepciones de aprendizaje, pero cabe destacar que promueven procesos de toma de conciencia sobre el material notacional para hacer un uso de él no de manera reproductiva sino como fuente en sí misma de creación y propio desarrollo.

- *Los resultados.* La improvisación es el procedimiento estratégico más característico en común de las culturas populares urbanas aquí analizadas, el jazz y el flamenco. Hay una gran diferencia de uso entre la primera y la segunda. Mientras que en la primera es una meta explícita de aprendizaje, en la segunda está vinculada a procesos que podríamos considerar “secundarios”, aunque vemos que cumplen una función más que importante. En concreto, la improvisación en la cultura flamenca está relacionada con situaciones lúdicas en las que se comparte música con pares y familiares, es decir, situaciones de aprendizaje informal de la música. Así que tiene un vínculo con determinado tipo de emociones positivas que provoca que sea utilizada luego a modo de estrategia espontánea durante la práctica instrumental en solitario.

En el jazz, la improvisación es la que les permite adaptar el material musical a dificultad concreta que el aprendiz puede gestionar en un determinado momento y a un tempo determinado. Es el aprendiz el que va fijando las sub-metas de lo que puede ir tocando en cada vuelta del tema. Así el mismo tema tiene muchas posibilidades y estratos en que puede ser sonado, desde el esquema sonoro más elemental, como las notas fundamentales de los acordes o las notas de la trama melódica, que son los puntos donde reposa la melodía, hasta complejas fórmulas escalísticas y células desarrolladas y transportadas. No hemos observado ningún acercamiento a la improvisación en los participantes de la cultura clásica.

La estrategia de aprendizaje más característica observada en la cultura flamenca ha sido la segmentación del material y la repetición de esos fragmentos, así como la unión. Esto conlleva un agotamiento cognitivo que provoca que en los dos participantes sucedan momentos espontáneos de improvisación. De esos momentos no son muy conscientes hasta que no los visualizamos con ellos. Son momentos de digresión, o desviación de la actividad prioritaria, la repetición, y que se vinculan a situaciones en que la mente necesita un descanso, un escape o motivación intrínseca. En ellos introducen secuencias musicales que han podido oír previamente o que crean en el momento, tras relacionar algún parámetro musical con lo que vienen tocando, fundamentalmente rítmico. La estrategia de segmentación y unión de los fragmentos también la observamos en la cultura clásica, pero las formas de resistencia a la repetición fueron descargas emocionales, bien con digresión o *singing*, por ejemplo.

- *Los procesos.* En el uso y activación de los procesos psicológicos del aprendiz es donde más diferencias hemos encontrado entre concepciones de aprendizaje, queremos mencionar tres cuestiones llamativas. La primera es respecto a los procesos de emoción y evaluación y la segunda y tercera respecto a la autorregulación.

- Emociones y evaluaciones positivas en la práctica.

Un hecho al menos llamativo que caracteriza a los aprendices de la cultura flamenca es que durante las SP muestran menos o ninguna emoción explícita. Este hecho lo comparten también con el aprendiz de JZ-D. Es menos expresivo en las SP que el otro participante de jazz y menos que los de la cultura clásica. Podría ser que la expresión de emociones esté más vinculada a situaciones colectivas, entendiendo la música en su contexto comunicativo y en el aprendizaje en solitario no se potencien. El hecho sorprende en concreto en los participantes de FL, que sí realizan evaluaciones positivas que expresan en las ERP (entrevistas de reflexión sobre la práctica), incluso ante situaciones que no fueron exitosas en la SP.

- La persistencia en la tarea.

La duración de las SP es muy variable. En el flamenco la duración oscila entre seis y veinte minutos, duración a la que también se aproxima el participante CL-D con veinticuatro minutos. Mientras que en los participantes de jazz y el participante CL-C la duración oscila entre los cincuenta y un minutos y una hora y diez. Esto nos indica que en este tipo de tarea individual, la persistencia en la tarea es mucho mayor en los últimos participantes mencionados. A esto hay que sumar el hecho de que, durante la práctica, es el aprendiz CL-D el que más muestra emociones negativas reconocibles mediante habla privada y gestos. Los que más las explicitan en las ERP son los participantes de la cultura clásica y el participante JZ-C. No obstante, aquí encontramos diferencias entre concepciones de aprendizaje tradicional y constructiva en relación con la gestión de esas emociones negativas que describiremos más adelante. De esta manera, en proporción al tiempo de práctica los que más persisten en la tarea, teniendo en cuenta que experimentan emociones negativas y parecen tener menos compensación de emociones positivas son los aprendices de la cultura clásica.

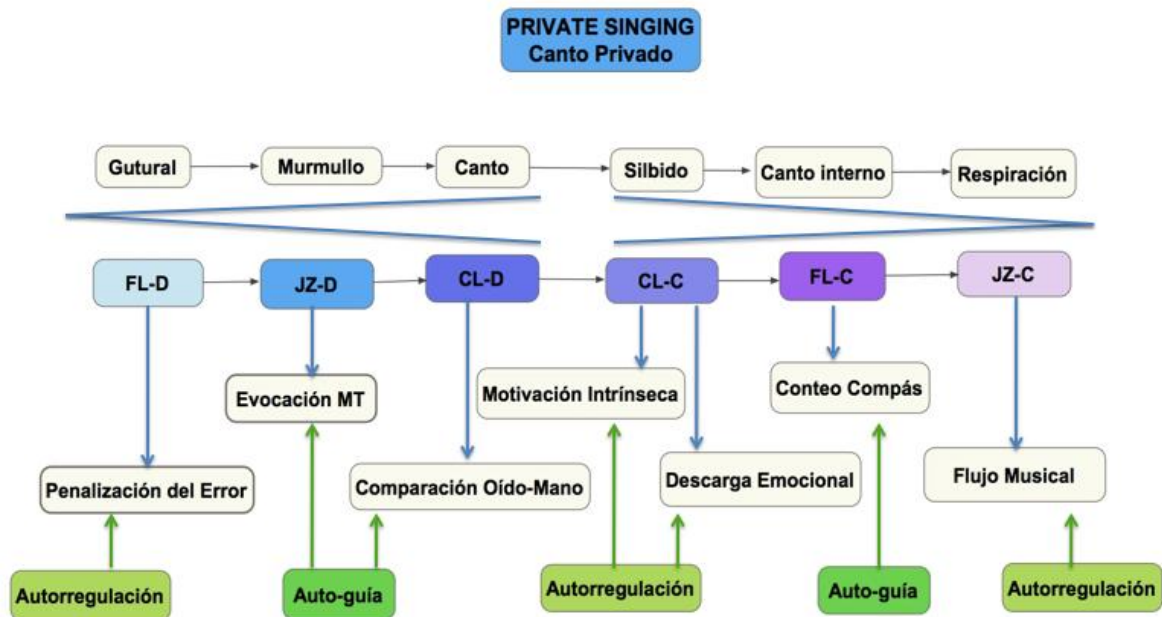
- El canto o *singing* como continuo en los seis participantes.

Como ya hemos desarrollado, bajo nuestra hipótesis el *singing* funciona como herramienta de aprendizaje de un instrumento musical en el mismo sentido que el habla privada (*private speech*), con fases similares de internalización. Es decir, es una tarea muy difícil para aprendices novatos porque excede sus capacidades cognitivas de memoria de trabajo, con producción de psicomotricidad fina además de producción cantada. Ahora bien, si es estimulado externamente (mediante una guía, un docente...), la dificultad de la tarea disminuiría según el nivel educacional fuera aumentado. En las fases de experto el canto puede llegar a desaparecer o hacerse imperceptible por estar internalizado.

Además, vimos que en análisis previos (López-Iñiguez *et al.*, 2012a), hemos identificado tipos de canto con diferente externalización. Por ejemplo el *singing* sería la forma más explícita con fonación musical y total vibración de las cuerdas vocales. El silbido o *whistle* sería sonido musical explícito también, pero sin hacer vibrar las cuerdas vocales, solo manipulando el aire en la boca al completo y los labios. El murmullo o *humming* es la fonación musical con vibración de las cuerdas vocales, pero con los labios cerrados. Por último el sonido gutural o *guttural sound*, en el que apenas hay roce del aire y vibración de las cuerdas vocales con un sonido cerrado y opaco, generalmente con la boca cerrada.

Podemos observar en los seis participantes del estudio de casos múltiple los diversos formatos de externalización e internalización del canto privado (*Private Singing*), representado con los reguladores de intensidad musical. Los formatos más internalizados están en los extremos y son el sonido gutural y la respiración sincronizada con el fraseo. Según nos aproximamos a la parte central pasamos por el murmullo, el canto interno unido al conteo de compás y, de manera más explícita, el canto y el silbido. El silbido es una representación del propio canto. A la par, en la parte inferior del Gráfico 7.7.1 podemos observar las distintas funciones psicológicas que cumplen estas emisiones externas e internas. Desde funciones de auto-guía, que son de tipo procedimental para encauzar y controlar la conducta de producción hasta las de autorregulación. Estas últimas no tienen una intención directa sobre el control de la conducta sino que están al servicio de la gestión emocional, aunque luego ésta tenga una repercusión importante en el comportamiento.

**Gráfico 7.7.1.** El canto privado en los seis participantes del estudio



Las funciones de auto-guía observadas son: la evocación auditiva de la representación mental sonora de la melodía (y quizá también la armonía y el ritmo) en la memoria de trabajo

(MT) mientras que el aprendiz analiza la partitura. La comparación de esa representación con el movimiento psicomotriz de la mano en el mástil y el conteo de compás como guía rítmica, para poder producir la psicomotricidad con precisión.

Las funciones de autorregulación observadas son: la penalización del error o sonido gutural “ahogado” que sigue a una producción errónea y precede a una rectificación. Es lo que llamamos una evaluación negativa cuya producción podría estar relacionada con la sincinesia, es decir con un movimiento muscular involuntario y superfluo que acompaña a otro voluntario. La autorregulación también la vemos con la motivación intrínseca que el aprendiz experimenta al entonar la música que le conecta con ella tras una tarea muy psicomotriz o conceptual. Por otra parte en la descarga emocional, cuando el aprendiz está ante una dificultad y necesita un respiro para reconducirla con una toma de decisión. Y por último, vemos que se observa en el flujo musical (*flow*). Esto lo definimos como los periodos en que el aprendiz está tocando de continuo, y donde el discurso musical no se interrumpe y además se ve sincronizado por la respiración, que acompasa a las frases musicales y la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1975), que se acompaña de emociones positivas.

Por lo tanto, en esta muestra parece que las formas de aprendizaje instrumental de la música pertenecientes a las culturas populares urbanas se sitúan ante expresiones de *singing* menos explícitas, es decir, que aunque sean audibles no suponen la representación fiel (o sustitución de un elemento por otro) de la música, sino que cumple otras funciones. Se puede interpretar como procesos de aprendizaje menos explícitos, más en la línea del desarrollo de la lengua materna. Sin embargo en la cultura clásica el *singing* se hace más explícito como elemento sustitutivo del la melodía o parámetro musical al que emula. Lo vemos relacionado con “el papel del papel” en la explicitación, o el rol que juega la partitura de muchos elementos manifiestos en el aprendizaje. Esto puede provocar que el acercamiento a la música sea más parecido al de la adquisición de una segunda lengua. No obstante sería un buen trabajo poder contrastarlo en muestras más amplias.

**7.7.3. Coherencia entre discurso y práctica.** De nuevo la coherencia entre el discurso y la práctica vemos que puede tener más relación con las concepciones de aprendizaje que con el hecho de pertenecer a una u otra cultura. No obstante, mencionaremos el tratamiento que recibe el parámetro del sonido puesto que en este caso el jazz y el flamenco de nuevo se alinean en una posición en la que en las SP parece ser un elemento que manejan en la práctica (sacando de oído y comparando auditivamente), sin embargo es en la cultura clásica en la que se menciona o se hace explícito la atención a los parámetros del sonido en las ERP. Creemos que se trata de una situación con semejanzas a la cuestión tanto emocional como del canto privado mencionadas en el apartado anterior. Es decir, son elementos que en la cultura CL están presentes de manera explícita en el discurso, sin embargo en la práctica de las otras dos culturas se observan mediante la acción.

## 7.8. Conclusiones desde las concepciones

Las conclusiones de este estudio sobre la Práctica de los seis estudios de caso los estructuramos en tres secciones; la primera son las condiciones que favorecen determinado tipo de aprendizaje, la segunda son los resultados que persiguen y obtienen y la tercera son los procesos psicológicos que activan en el aprendiz. Esta organización nos es más útil para explicar las diferencias y similitudes entre concepciones que las que atañen a la cultura musical como centro de atención. Lo que sí vamos a discriminar dentro de cada una de esas tres secciones será si nos referimos exclusivamente al contenido del discurso, o a la práctica y la reflexión del aprendiz sobre la misma.

De nuevo, expresamos la idea de que en esta descripción comparada no queremos hacer una generalización extensiva a todos los aprendices de una determinada concepción de aprendizaje, sino que utilizamos la descripción de los aprendices que han participado en este estudio de casos múltiple en concreto. Por lo tanto, las etiquetas utilizadas para la identificación de los aprendices respecto a una concepción de aprendizaje tradicional o constructiva no quiere decir que iguallen su condición entre culturas. Solamente son elementos que hemos encontrado en común entre los aprendices categorizados con esa concepción en diferente cultura. Es decir, lo que llamamos tradicional (directo) en jazz, por ejemplo, puede ser una idea y conjunto de prácticas muy distintos de lo que lleva la misma etiqueta en clásico o flamenco. Solo nos sirve de referencia el contraste en cantidad de frecuencia de uso de un determinado aspecto con el aprendiz de su propia cultura.

Aquí presentamos una panorámica en la que iremos profundizando a medida que la idiosincrasia de los participantes y la interacción entre su cultura y concepción de aprendizaje nos vayan aportando más matices sobre las distintas formas de aprender y comprender la música.

### 7.8.1. Las condiciones

**7.8.1.1. El discurso.** Lo que los aprendices nos cuentan que hacen cuando practican nos da unas pautas muy relevantes respecto a las cuestiones que tienen en común los aprendices de diferente cultura musical. Recordamos que los aprendices fueron categorizados a priori a través de una entrevista de dilemas, donde demostraron una concepción en el polo más tradicional o más constructivo dentro de cada cultura; el jazz, el clásico o el flamenco.

- *Sacar la música de oído.* La fuente de información más relevante en las culturas populares urbanas es sacar la música de oído. Esto se menciona en los aprendices de jazz y en el aprendiz constructivo de flamenco. La diferencia que marca el aprendiz constructivo de jazz es que explicita que escucha distintas versiones con una finalidad comparativa. Es decir, que la



gestión de su atención está focalizada de manera consciente a encontrar semejanzas y diferencias entre esas versiones. Además esto lo compara con sus propios criterios para tomar una decisión sobre lo que le gusta más y menos.

**Tabla 7.8.1.** Sacar la música de oído, según la concepción

	Tradicionales	Constructivos
<b>Sacar la música de oído</b>	FL-D no	FL-C, (JZ-D), JZ-C (comparativa) sí

- *Lectura a primera vista y transferencias de aprendizaje.* En el caso de los aprendices de música clásica, la fuente principal de conocimiento es la partitura de notación musical completa. En este caso, la actividad más mencionada es la lectura a primera vista de esa partitura. La diferencia crucial entre el aprendiz con concepción más tradicional y el de concepción más constructiva es que este último establece transferencias de conocimiento desde el primer momento de lectura. Es decir, revisa las digitaciones que ofrece la partitura y las contextualiza en el discurso musical; de dónde viene la frase y hacia adónde va.

**Tabla 7.8.2.** Lectura con transferencia, según la concepción

	Tradicionales	Constructivos
<b>Lectura a primera vista con transferencia de información</b>	CL-D no	CL-C sí

- *Niveles de Procesamiento sobre los materiales notacionales.* El uso de los niveles de procesamiento según los mencionan tienen dos características relevantes, la primera atañe al procesamiento simbólico y la segunda los procesamientos expresivo y holístico. En los aprendices de concepciones más constructivas tanto de jazz como de clásico, que son los que utilizan la notación musical, vemos un escaso uso del procesamiento simbólico. Este tipo de procesamiento es mucho más mencionado por los aprendices de concepción tradicional en ambas culturas. Por otra parte, los procesamientos expresivo y holístico son muy mencionados en los aprendices de concepciones más constructivas tanto de clásico como de flamenco y sin embargo, con mucha menos frecuencia en los de concepciones más tradicionales de estas dos culturas.

**Tabla 7.8.3.** Tipo de procesamiento, según la concepción

	Tradicionales	Constructivos
<b>Procesamiento simbólico</b>	JZ-D y CL-D bastante	JZ-C y CL-C apenas
<b>Procesamientos expresivo y holístico</b>	CL-D y FL-D apenas	CL-C y FL-C Bastante

- *La lectoescritura epistémica.* Tanto en la cultura de jazz como en la clásica, que son las que utilizan la notación musical, los aprendices constructivos no consideran la partitura como una autoridad incuestionable. Para ellos es un guión a seguir y sobre el que preguntarse y plantearse el aprendizaje. Por lo tanto entendemos que consideran la lecto-escritura de manera

epistémica, ya que modifican elementos sobre los que previamente han elaborado sus opiniones. En el caso del clásico, el aprendiz hace alusión a los cambios de digitación y a la incorporación de la expresión con dinámicas. En el caso de jazz va más allá y alude a la composición como tarea que le satisface en sí misma, aunque no esté vinculada a la interpretación grupal o pública de los temas compuestos.

**Tabla 7.8.4.** Lectoescritura epistémica, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Lectoescritura epistémica</b>	JZ-D y CL-D no	JZ-C y CL-C sí

### 7.8.1.2. La práctica

- *La escritura epistémica.* Este tipo de actividad la hemos podido observar en las SP en los aprendices constructivos de jazz y de clásico, dado que son las culturas que usan la notación musical. En el caso del CL-C mediante la anotación en la partitura de modificaciones en las digitaciones y la anotación de elementos armónicos y expresivos relevantes, según su criterio. En el caso del JZ-C, recordamos que utiliza mucho la transcripción comparativa de versiones que implicaban que no solo era una mera herramienta de apoyo a la memoria sino además como un proceso que le llevaba a una comprensión. Esta idea se veía reforzada con su explicación acerca de utilizar la composición como propia necesidad o gusto, más allá de la petición externa de tareas de clase, como comprobamos en la ERP. Esto es una notable diferencia con mero análisis armónico exhaustivo que realiza el aprendiz JZ-D, que utilizaba a posteriori para transcribir los acordes al software con el que se acompañaba.

- *Recolocación postural y regulación del aprendizaje.* Un elemento común a los aprendices con concepciones más constructivas de las tres culturas es que cuando intentan reconducir las dificultades durante la práctica realizan recolocaciones a la postura más convencional de su propia cultura. Esto sucede si han descolocado la postura por centrar toda la atención en algún problema. A partir de ese momento el discurso musical se resiente con cortes, paradas y repeticiones. En breve regulan la posición más o menos conscientemente para propiciar una mejor interpretación, que se puede observar de manera inmediata en el discurso musical.

**Tabla 7.8.5.** Recolocación postural, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Recolocación postural y regulación</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí

En el caso de los aprendices con concepciones más tradicionales no hemos encontrado ningún ejemplo al respecto. Los tres ejemplos en los aprendices de concepciones más constructivas son; en el FL-C el cambio de cruce de piernas ante la dificultad, con la izquierda

sobre la derecha y vuelta a la posición de la derecha sobre la izquierda para reconducir la situación. En el CL-C tenemos el ejemplo del cruce de piernas ante las dificultades que no se utiliza en la postura convencional en esta cultura. La recolocación consiste en volver a abrir las piernas y erguir la espalda. Otro ejemplo de este mismo aprendiz son las numerosas pausas que realiza en la mano izquierda, la del mástil, de forma preventiva para evitar la tensión. Suelta la mano al final de las frases musicales, con un gesto de distensión muscular, de manera periódica y automática. En el caso del JZ-C, ante las dificultades refleja unas determinadas emociones negativas cuya gestión hace que recolocó la postura corporal que había cambiado (o descolocado). A partir de ese momento parece encontrar una vía de solución y el discurso musical vuelve a ser fluido. Explicita con facilidad las situaciones negativas y le permite verbalizarlas, de manera que puede tener una mejor gestión de las mismas que si no las reconoce o encapsula.

### 7.8.2. Los resultados

**7.8.2.1. El discurso.** Atenderemos en primer lugar a los procedimientos y a continuación a los resultados conceptuales, primero sobre el aprendizaje en general y después sobre la propia música.

- *Procedimientos*

Hay procedimientos mencionados por los aprendices de concepciones más constructivas que apenas aparecen en los de concepción más tradicional. Estos son los estratégicos y los holísticos.

- Procedimientos estratégicos. Una característica común a todos los aprendices más constructivos en las tres culturas es que mencionan numerosos procedimientos estratégicos, mientras que los más tradicionales apenas o nunca los mencionan. En general nos referimos a decisiones tomadas antes y después de tocar o improvisar. En jazz un ejemplo de decisión previa es la de preferir tocar de continuo y aislar las dificultades más tarde, relacionada con el nivel de procesamiento analítico. En el clásico las decisiones están relacionadas también con el procesamiento analítico, como una jerarquización de las armonías y con las texturas y las digitaciones. En el flamenco los procedimientos estratégicos donde más los menciona es en todo lo relativo a la toma de decisiones a la hora de crear música.

**Tabla 7.8.6.** Procedimientos estratégicos, según la concepción

	Tradicionales	Constructivos
<b>Procedimientos estratégicos</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí

- Procedimientos holísticos. Los procedimientos de tipo holístico también son más referenciados por los aprendices con concepciones más constructivas, especialmente en la cultura clásica y el flamenco. No así en jazz. Realizan más alusiones al trabajo global de la pieza, tanto como un trabajo a corto pero también a largo plazo. En el aprendiz flamenco de concepción más constructiva los procedimientos holísticos se enfatizan especialmente en las primeras aproximaciones a la pieza, tanto por su docente como por el aprendiz.

Los procedimientos estratégicos y holísticos son aspectos en los que más cambios observamos entre las primeras sesiones y las últimas en los aprendices de concepción más constructiva. Este cambio no se aprecia en los aprendices más tradicionales, cuya práctica y reflexión sobre la misma es más homogénea y lineal.

**Tabla 7.8.7.** Procedimientos holísticos, según la concepción

	Tradicionales	Constructivos
<b>Procedimientos holísticos</b>	CL-D y FL-D apenas	CL-C y FL-C sí

- *Conceptos*

- Conceptos sobre el aprendizaje. La noción de que el aprendizaje es el producto de la acumulación de tiempo y práctica es un aspecto que hemos encontrado especialmente en aprendices con concepciones de tipo más tradicional y en las culturas populares urbanas. Es decir, los aprendices JZ-D y FL-D consideran que el aprendizaje depende de la cantidad de práctica, sin mencionar qué se hace cualitativamente en esa práctica. Sería un aprendizaje de tipo *sumativo*.

**Tabla 7.8.8.** Aprendizaje sumativo, según la concepción

	Tradicionales	Constructivos
<b>Aprendizaje <i>sumativo</i>, en cantidad</b>	JZ-D y FL-D sí	JZ-C y FL-C no

- Conceptos musicales. Hemos observado una noción sobre el ritmo musical que lo relaciona con las sensaciones o idea de producirlo como si fuera “bailado”. Los dos casos en los que se ha mencionado de tal forma han sido en dos aprendices de concepciones más constructivas, y ambos pertenecientes a las culturas populares urbanas, el JZ-C y el FL-C.

El segundo concepto musical, también relacionado con el ritmo es de priorizarlo a tempo y metido en compás. También en estos mismos aprendices de cultura popular urbana y con concepciones más constructivas JZ-C y FL-C.

**Tabla 7.8.9.** El ritmo, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Ritmo bailado</b>	JZ-D y FL-D no	JZ-C y FL-C sí
<b>Ritmo a tempo y metido en compás</b>	JZ-D y FL-D no	JZ-C y FL-C sí

**7.8.2.2. La práctica.** En la descripción de la práctica atenderemos de igual manera que en el discurso, en primer lugar a los procedimientos y a continuación a los resultados conceptuales, primero sobre el aprendizaje en general y después sobre la propia música.

- *Procedimientos: Estrategias ante el aprendizaje repetitivo.* Los tres aprendices de concepciones más constructivas en las tres culturas emplean el aprendizaje repetitivo-repaso, pero con determinado uso de estrategias asociadas. Por ejemplo, el aprendiz FL-C utiliza la digresión como estrategia para de “romper” la dinámica y hacer algo “nuevo” o “bonito”, que le ayude a persistir en la tarea. Es una fuente de motivación intrínseca ante el tedio que puede percibir durante el proceso de aprendizaje repetitivo.

En el aprendiz JZ-C sucede que mantiene un patrón estable cuando realiza repeticiones de un material. Repite tres veces el pasaje antes de continuar. Durante las tres repeticiones suele conservar el pulso. Ya vimos en el caso que realiza este procedimiento hasta en doce ocasiones en una sesión de aprendizaje.

Y, por último, el aprendiz CL-C también muestra un patrón estable ante las repeticiones del material. Cuando pone en marcha un proceso de repetición-repaso de un fragmento siempre descansa la frase musical en el comienzo de la siguiente frase, y es ahí donde corta la secuencia de repetición. De esta manera, explicado por él está afianzando la conexión entre las frases y la continuidad del discurso musical. Es una estrategia muy sistemática y además él es consciente de ello.

**Tabla 7.8.10.** Procedimientos estratégicos, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Procedimientos estratégicos</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí

- *Conceptos*
  - Conceptos sobre el aprendizaje. Es llamativo que, justo al llegar a las SP, nos encontremos la misma idea de que el aprendizaje es el producto de la cantidad de práctica, pero ahora expresada por el aprendiz de concepción más tradicional en la cultura clásica. Apenas mencionó alguna idea sobre el aprendizaje en el discurso, sin embargo en la práctica hemos observado esta noción de que las dificultades se resuelven mediante la cantidad más que la calidad de la práctica.

**Tabla 7.8.11.** Aprendizaje sumativo, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Aprendizaje sumativo, en cantidad</b>	CL-D sí	CL-C no

- Conceptos musicales. La noción del ritmo como una variable constante prioritaria en la música se ve ampliada con la idea que ha expresado el aprendiz de concepción más constructiva pero en la cultura clásica, sumándose a los dos aprendices mencionados en el discurso rítmico, JZ-C y FL-C. Esta idea, que también defiende el aprendiz CL-C, es la de ser cuidadoso para conservar la proporcionalidad rítmica en los pasajes que toca. Es decir, mantener el ritmo constantemente proporcional aunque varíe la velocidad del pasaje por atender a una dificultad, por ejemplo.

**Tabla 7.8.12.** El ritmo, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Ritmo proporcional aunque varíe el tempo</b>	CL-D no	CL-C sí

### 7.8.3. Los procesos

#### 7.8.3.1. El discurso

- *Memoria y Recuperación de Información.* Hay tres aspectos que nos parecen relevantes en la diferenciación entre aprendices de concepciones más constructivas respecto de los de concepciones más tradicionales. El primero atañe a la mención del uso del proceso de transferencia en el aprendizaje, el segundo a la mención del uso de las representaciones mentales y en tercer lugar el menor énfasis en el proceso de memorización.

En el caso de la recuperación de la información haciendo uso de la transferencia de la información, aunque en una cultura se utilice abundantemente, como en el jazz, el aprendiz de concepción más constructiva la menciona con más frecuencia y tipo de aplicaciones. En el caso del clásico y el flamenco los aprendices más tradicionales ni siquiera la mencionan.

Las alusiones a diferentes tipos de representaciones mentales, por ejemplo de tipo visuales o auditivas, y las relaciones entre ambos tipos, son frecuentemente mencionadas por los aprendices de concepción más constructiva y mucho menos o no aludidas por los aprendices más tradicionales.

Finalmente, los aprendices de concepción más constructiva o no hablan explícitamente de la memorización o hablan mucho menos que los aprendices más tradicionales de su cultura. Generalmente, en los más constructivos lo vemos de manera implícita, consecuencia de la activación de otros procesos como la comprensión, cuando hacen alusión a la representación mental o a los procesos tanto de búsqueda de la información como de creación. Los aprendices

más tradicionales hacen numerosas alusiones a lo que tienen que memorizar, a lo que recuerdan y lo que no.

**Tabla 7.8.13.** Procesos psicológicos, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Recuperación con transferencia</b>	JZ-D, CL-D y FL-D menos	JZ-C, CL-C y FL-C más
<b>Representación mental</b>	JZ-D, CL-D y FL-D menos	JZ-C, CL-C y FL-C más
<b>Procedimiento memorización</b>	JZ-D, CL-D y FL-D más	JZ-C, CL-C y FL-C menos

- *Motivación y emociones.* Las atribuciones, el tipo de evaluación y de motivación son los ejes también de diferenciación entre concepciones de aprendizaje.

Respecto a las culturas que han mencionado atribuciones, que son la clásica y el jazz, vemos una diferencia entre los aprendices más tradicionales y más constructivos. Los más tradicionales realizan menos atribuciones y la valencia de esas atribuciones es más negativa que el otro aprendiz de su cultura.

Las evaluaciones son más frecuentes en los aprendices más constructivos que en los aprendices más tradicionales. Las evaluaciones positivas de los más constructivos tienen en común que se relacionan con la motivación intrínseca y una observación de su propia evolución. Es justo en el caso del aprendiz JZ-D en el que se observa mayor número de evaluaciones negativas.

La principal característica de los aprendices más constructivos respecto a su estilo motivacional es que no muestran referencias a objetivos extrínsecos, o los que vienen a posteriori de la situación de aprendizaje. Suelen estar centrados en el propio disfrute de la tarea y en su propia evolución. En el caso de los aprendices más tradicionales han realizado todos alguna alusión a la motivación extrínseca. Bien como dirección y preocupación de su acción por cuestiones comparativas con otros aprendices, bien orientada al logro y el énfasis en “evitar el error”.

**Tabla 7.8.14.** Procesos oréticos, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Atribución</b>	JZ-D y CL-D menos frecuencia y más negativas	JZ-C y CL-C más frecuencia y más positivas
<b>Evaluación</b>	JZ-D, CL-D y FL-D menos	JZ-C, CL-C y FL-C más
<b>Motivación</b>	JZ-D, CL-D y FL-D extrínseca e intrínseca	JZ-C, CL-C y FL-C intrínseca, baja o nula extrínseca

- *Gestión del aprendizaje y autorregulación.* La elección de la pieza está muy vinculada a la cultura, pero en el caso de la clásica es el más tradicional el que dice que la decisión es del docente, y es el más constructivo en el que la elección es propia.

En el caso de las culturas de jazz y de clásico en los aprendices más constructivos no vemos ninguna alusión a la gestión externa del profesor en el aprendizaje, hecho que sí observamos en los más tradicionales de esas mismas culturas. En las culturas como el clásico y el flamenco, en las que suele haber menos autonomía del aprendiz que en el jazz, son justo los aprendices más constructivos los que mencionan más autonomía al aprender que los aprendices más tradicionales de esas mismas culturas.

Por último, parece que los aprendices más constructivos en las tres culturas tienden a identificar más los objetivos de aprendizaje, es decir suelen fijar más las metas. Mientras que los más tradicionales se centran más en la planificación, entendida como el establecimiento de una secuencia de acciones, que suele estar fijada externamente y suele aplicarse de manera invariable. Estos aprendices parecen más pegados a seguir el plan que a conseguir la meta. En el caso de los aprendices más constructivos podría ser que ese plan estuviera más automatizado, o no fuera tan inflexible.

Por otra parte, cuando los aprendices de concepciones más tradicionales enuncian objetivos, muchos de ellos los hacen desde una perspectiva de regulación externa o carga de trabajo del tipo “hay que”, “tengo que”, “debería de”, al menos percibida por ellos. Esto lo vemos tanto el aprendiz JZ-D como el aprendiz CL-D.

La última característica es que respecto del ajuste que hace el aprendiz de un material externo para adaptarlo a sus propias necesidades, también hay una interacción alta con la variable cultura. Y, de nuevo, en la cultura clásica ocurre que el aprendiz más tradicional es el que dice ajustarse él a los requerimientos externos (partitura, docente...), y es el más constructivo en el que el ajuste es de lo externo a sus necesidades.

**Tabla 7.8.15.** Gestión del aprendizaje, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Elección pieza por el profesor</b>	CL-D sí	CL-C no
<b>Gestión del aprendizaje del profesor</b>	JZ-D y CL-D sí	JZ-C y CL-C no
<b>Autonomía en aprendizaje</b>	CL-D y FL-D menos	CL-C y FL-C más
<b>Objetivos y planificación</b>	JZ-D, CL-D más planificación	JZ-C, CL-C y FL-C más objetivos
<b>Ajuste de lo interno a lo externo</b>	CL-D sí	CL-C no

### 7.8.3.2. La práctica

- *Memoria y recuperación de información.* Un aspecto común a la práctica de los tres participantes de concepciones más constructivas es el uso del proceso de recuperación de información con transferencia. Tanto el aprendiz de la cultura clásica como el de jazz de



concepción más constructiva en su práctica se caracterizan por una progresión de acciones musicales que están ancladas cada una en la que acaba de realizar previamente.

Por ejemplo, el CL-C realizaba la lectura a primera vista de la partitura, pero en vez de tocar todo el material que viene escrito, tocaba solo la melodía principal. En la segunda vuelta de lectura del mismo pasaje tocaba la melodía principal más la melodía secundaria. Añadía un elemento nuevo que podía gestionar su memoria de trabajo anclándolo en el elemento anteriormente practicado. El aprendiz de jazz de concepción más constructiva iba anclando cada aprendizaje en el anterior. En cada vuelta del tema incorporaba un elemento nuevo, es decir, parece una repetición más del estándar pero al conocimiento previo le añadía una novedad que también estaba dentro de su capacidad de ejecutarla en cada momento.

En la cultura de flamenco, el aprendiz constructivo realiza transferencias de información en los momentos de digresión, con una función motivacional. Él nos dio la explicación de cómo creaba el material nuevo a partir de sacar la música de oído, unido a cosas que se le ocurrían y encajaban con lo que oía, resultando nuevos formatos integrados. Esto le generaba una actitud de reto consigo mismo y le enfocaba hacia una motivación intrínseca.

No pudimos observar la transferencia de conocimientos previos en los aprendices de concepciones más tradicionales de una manera tan explícita en la SP y los estudiantes tampoco la comentaron en las ERP.

**Tabla 7.8.16.** Recuperación con transferencia, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Recuperación con transferencia</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí

- *Motivación y emociones.* Un aspecto a destacar en los aprendices de concepciones más constructivas en las culturas clásica y jazzística es que realizan una gestión específica de las evaluaciones negativas. Aunque aludan más a evaluaciones positivas, las negativas también son tenidas en cuenta y gestionadas, y es el principal punto de diferencia con los aprendices de concepciones más tradicionales. Estos últimos toman las evaluaciones negativas más como un error que como un punto de partida en el aprendizaje.

Las evaluaciones positivas son comunes en las SP y ERP de los aprendices de concepciones más constructivas en las tres culturas y no en las de los de concepción más tradicional. Las emociones positivas las hemos visto en las SP y ERP de los aprendices de concepciones más constructivas en las tres culturas también, y en el aprendiz de concepción más tradicional de la cultura clásica solamente.

De manera coherente, los aprendices de concepciones más constructivas en las culturas de jazz y flamenco son los que en las SP y ERP explicitan motivaciones intrínsecas.

**Tabla 7.8.17.** Gestión del aprendizaje, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Evaluación positiva</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí
<b>Gestión de evaluación negativa</b>	JZ-D y CL-D no	JZ-C y CL-C sí
<b>Emociones positivas</b>	JZ-D y FL-D no CL-D sí	JZ-C, CL-C y FL-C sí
<b>Motivación</b>	JZ-D y FL-D no	JZ-C y FL-C sí

- *Gestión del aprendizaje y autorregulación.* En cuanto a regulación, el caso más claro de las SP lo observamos en el aprendiz CL-D, quien se adaptaba al requerimiento de la digitación de la partitura pese a producirle una disonancia cognitiva con la repetición del modelo psicomotriz que la mano izquierda realizaba en el mástil. Ante esta circunstancia, en vez de cuestionarse por qué llevaban otro tipo de digitación o incluso poner la que considerase oportuna, optó por ajustarse a la partitura.

En los tres casos de concepciones más tradicionales, las incongruencias o mayores distancias entre discurso y práctica se deben a aspectos relacionados con la gestión y autorregulación del aprendizaje. Por una parte la relación entre la planificación y la práctica, y por otra la supervisión del aprendizaje y detección de dificultades. Esto lo describiremos en profundidad en el siguiente apartado.

**Tabla 7.8.18.** Ajuste de lo interno a lo externo, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Ajuste de lo interno a lo externo</b>	CL-D sí	CL-C no

#### **7.8.4. Coherencia entre discurso y práctica**

Un hecho sorprendente con los aprendices de concepciones más tradicionales en las tres culturas es que encontramos situaciones en las que el discurso va algunos pasos por delante de la práctica. Podríamos definirlo como una deseabilidad de lo que querrían que fuera su propia práctica, o una idealización que tienen de la misma. Así, se producen situaciones de incoherencia entre lo que nos explican en las entrevistas y lo que observamos en las SP y las ERP. En el caso de los aprendices con concepciones más constructivas no hemos encontrado ningún ejemplo al respecto y sí coherencias, como por ejemplo la mención al proceso de recuperación de la información con transferencia, también observado en la práctica. En estos últimos más bien hemos encontrado situaciones de uso de estrategias y autorregulación, ya comentadas, de forma automatizada. Ellos no eran conscientes de las mismas e incluso se sorprendían gratamente en las ERP de realizar ese tipo de acciones.

Los tres ejemplos de contradicciones en los aprendices de concepciones más tradicionales son:

Por una parte el aprendiz JZ-D tiene la intención de llevar a cabo una acción pero ésta no se corresponde con la acción llevada a la práctica. En la entrevista inicial el participante aboga por iniciar el estudio con un análisis armónico y melódico previo a tocar. Esto no sucede así en la primera SP, finalmente comienza tocando la melodía nota por nota sin análisis previo y con el tempo *ad libitum*.

En el caso del aprendiz CL-D vimos que su planificación inicial proponía una forma de práctica previa que visualizaba los movimientos psicomotrices en el mástil de la guitarra antes de producirlos. Sin embargo, tal y como dijo en la Entrevista Inicial, pudimos comprobar que no llegó a ponerlo en práctica en ningún momento durante las tres SP. También sucedió con la mención de elementos expresivos durante el discurso, que tampoco encontramos que les prestara atención durante su práctica. Ni los anotó en la partitura ni los mencionó en la ERP, y tampoco observamos indicadores gestuales que denotaran que los estaba teniendo en cuenta mientras practicaba.

Finalmente, en el aprendiz FL-D se dan algunas situaciones en las que el aprendiz tenía problemas durante las SP, sin embargo en la ERP negaba que tuviera alguna dificultad. Son evaluaciones “positivas” un tanto equívocas ante situaciones que en la SP parecían problemáticas.

**Tabla 7.8.19.** Distancia entre el discurso y la práctica, según la concepción

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Distancia entre discurso y práctica</b>	JZ-D, CL-D y FL-D Discurso por delante	JZ-C, CL-C y FL-C Práctica por delante



## **TERCERA PARTE**

# **CONCLUSIONES GENERALES**



## CAPÍTULO VIII. Conclusiones generales

En este capítulo presentamos las conclusiones generales de la tesis doctoral. Para ello el capítulo es dividido en cuatro apartados:

El primer apartado contiene un resumen de las conclusiones del estudio empírico 1, con 31 guitarristas de las culturas de clásico, flamenco y jazz, que está dividido a su vez en las conclusiones del subestudio 1 y del subestudio 2. En el subestudio 1 resumimos un primer acercamiento a los perfiles de las tres culturas a partir de la elección de respuestas en el cuestionario de dilemas. A continuación resumimos también las elecciones de los participantes de las tres culturas respecto a las tres dimensiones educativas (enseñanza, aprendizaje y evaluación). En el subestudio 2 resumimos las diferencias estadísticas encontradas a partir del léxico de las tres culturas en la entrevista de preguntas abiertas y se completa con las diferencias estadísticas del léxico en las 3 dimensiones (condiciones, procesos y resultados) desde el Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) realizado. Finalmente, en las conclusiones generales del estudio empírico 1 comentamos la peculiaridad de la cultura de flamenco, las inconsistencias del discurso en las culturas de clásico y jazz, y una conclusión final.

En el segundo apartado presentamos un resumen de las conclusiones del estudio empírico 2, en el que solo participaron seis estudiantes de todos los entrevistados en el primer estudio empírico. Fueron dos aprendices de cada cultura, siendo ambos los polos opuestos en concepciones de cada cultura; el que había manifestado concepciones más tradicionales (directas) y que las había manifestado más constructivas en el primer estudio. Es un estudio en el que analizamos la práctica de aprendizaje musical y el discurso sobre ella en profundidad.

En primer lugar comenzamos resumiendo las diferencias entre las **culturas** de aprendizaje musical. Primero, con relación a su discurso, a partir de cuatro entrevistas abiertas sobre su práctica (entrevista inicial y tres entrevistas post-práctica) después de tres sesiones de aprendizaje, durante la preparación de una pieza musical. La pieza se seleccionó con ellos, siendo las más semejantes entre participantes de la misma cultura y de dificultad semejante entre culturas. También observamos si había diferencias entre las culturas en sus prácticas de aprendizaje, mediante el análisis de las grabaciones de sus SP (Sesiones de Práctica) y la relación entre discurso y práctica con relación al discurso verbal, gestual-corporal y musical. En segundo lugar, describimos las diferencias entre los aprendices seleccionados en cada cultura por expresar **concepciones** más directas y aquellos que las expresaron más constructivas, tanto en su discurso como en sus SP. Finalmente, observamos si se establecían patrones de coherencia o contradicción entre las descripciones verbales y las acciones, tanto en las culturas como en las concepciones de aprendizaje.

En el tercer apartado planteamos una síntesis y relación de lo encontrado con lo expuesto en los capítulos teóricos, tanto en un plano filogenético como ontogenético, y las dificultades encontradas durante la investigación.

En el cuarto y último apartado presentamos posibles líneas de investigación que podrían solventar y ampliar los puntos de interés que plantea esta tesis doctoral, así como implicaciones educativas y de investigación sobre las que reflexionar en el futuro.

## 8.1. Estudio empírico 1

### 8.1.1. Conclusiones del subestudio 1: culturas de aprendizaje musical y construcción de concepciones de enseñanza-aprendizaje

*8.1.1.1. Perfiles de las tres culturas a partir de la prueba X<sup>2</sup>.* Comenzaremos la discusión con respecto al primer objetivo que planteamos en el primer subestudio. Éste era ver si el discurso de los participantes de las tres culturas investigadas mostraba diferencias significativas entre sí. Es decir, ¿era posible que dependiendo de la cultura musical a la que pertenece un aprendiz prefiriese la elección de un tipo de teorías u otras? A partir de ello, hemos visto que el perfil mayoritario de las tres culturas era el de la concepción interpretativa, aunque podemos matizar los tres perfiles culturales desde la elección de respuesta cerrada a los dilemas a través del análisis de la prueba X<sup>2</sup> de las preguntas significativas. Se resume de la siguiente manera.

Los aprendices de la **cultura de flamenco** optan por un formato de enseñanza aprendizaje basado en la heterorregulación y la copia. El maestro es el que decide las piezas que van a tocar y les demuestra, tocándolas, cómo hacerlo. Hay menos probabilidad significativa de que opten por que el alumno elija sus piezas. Dicen que aprenden de memoria repitiendo por trozos y luego repitiendo la pieza entera de principio a fin. La opinión del maestro sirve para corregir al alumno cuanto antes. En la instrucción docente prefieren que el maestro empiece por lo que está mal, diciéndole al alumno cómo resolverlo, sin necesidad de hacerle pensar el porqué, eso ya lo hace el maestro. Y si lo que hace el alumno está bien el maestro puede felicitarle, pero debe seguir para adelante, en la siguiente parte que haya que corregir.

Los aprendices de la **cultura de clásico** optan por la autorregulación del alumno. Prefieren la elección por parte del alumno de sus propias piezas y tienen menos probabilidad significativa de elegir que sea el maestro el que las elija y le demuestre al alumno como hacerlo. Tienen menos probabilidad de elegir la opción de que la opinión del maestro sirve para corregir al alumno cuanto antes. Eligen que las aprenden de memoria cantando las piezas y palmeándolas, para coger el sentido y la idea completa. En beneficio del proceso de motivación y autonomía del alumno, prefieren las opciones en las que el maestro se centra en hacer pensar al alumno porqué le salen bien determinadas cosas, cómo las ha estudiado y en qué nuevas cosas se podría centrar ahora.

Esto reforzó la hipótesis sobre la relación entre los polos de la educación formal, representado por la cultura clásica, y la educación informal, representada por la cultura flamenca. Ya hemos indicado que los flamencos son aprendices informales de ese mismo tipo de música en el contexto familiar, con lo que eso implica en su aprendizaje cotidiano, ya no solo musical (Howe y Sloboda, 1991; Green, 2001/02) sino también emocional (Sloboda y Juslin, 2010). Pero, en este estudio los flamencos están bajo la tutela de un profesor de guitarra. No nos están describiendo sus procesos espontáneos de intercambio de conocimiento musical entre iguales o en una situación lúdica familiar, las cuáles ellos no identifican en ocasiones como sesiones de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, expresan concepciones más constructivas los clásicos y más directas



los flamencos. Y esto produce algunos matices en los polos de aprendizaje formal e informal que describimos en la Tabla 8.1 a partir de Trilla (1997) y Folkestad (2006).

El primero es sobre el liderazgo en la actividad (quién toma las decisiones). En ambos casos los estudiantes expresan una enseñanza didáctica como intencional y organizada por el docente, donde los participantes del fenómeno educativo tienen roles desiguales en las tres culturas. De una parte el docente con una enseñanza didáctica y de otra el alumno como receptor. Solo que en este caso en el contexto formal Clásico aparece un aprendizaje más auto-regulado por el alumno. Sin embargo, la intencionalidad es muy alta en ambos, y la apertura de la tarea por parte del docente cuestionable también en ambos. De esta manera insistimos en la idea de un continuo en el que se sitúan las culturas en diferentes puntos dependiendo de todo el contexto al que se haga referencia.

**Tabla 8.1.** Diferencias entre los polos formal e informal de los contextos de Educación Musical, siguiendo a Folkestad, (2006) y Trilla (1997)

	<b>FORMAL</b>	<b>INFORMAL</b>
<b>Planificación</b>	Actividad secuenciada a priori.	Actividad no secuenciada a priori.
<b>Objetivo</b>	La actividad se focaliza en cómo aprender a trabajar / tocar / componer.	La actividad se focaliza en las maneras de trabajar / tocar / componer.
<b>Participantes</b>	Gestionado por el docente. Generalmente una persona lidera la actividad (no necesariamente el profesor en el sentido formal, pero alguien dirige y organiza la actividad de aprendizaje, p. ej. un músico del grupo). Esta posición no tiene por qué ser estática, aunque usualmente lo es.	El proceso parte de la interacción de los participantes en la actividad.
<b>Motivación</b>	A veces puede haber conflicto y diferencias entre las motivaciones del docente y los aprendices.	Se describe como un aprendizaje voluntario y autorregulado.
<b>Lugar</b>	En instituciones.	Fuera de instituciones.
<b>Estilo de aprendizaje</b> (naturaleza y calidad del proceso)	Aprender a tocar desde la partitura.	Aprender a tocar de oído.
<b>Liderazgo de la actividad</b> (quién toma las decisiones)	Enseñanza didáctica.	Aprendizaje abierto y autorregulado.
<b>Intencionalidad</b>	Alta	Baja

En el punto medio, los aprendices de la **cultura de jazz** defienden que el profesor debe centrarse en los intereses y capacidades del alumno, aunque a éste no le conceden la capacidad de regulación que eligen en el Clásico. Dicen que aprenden de memoria los temas musicales entendiendo las partes que tienen y la relación entre los acordes. Llama la atención que cuando el profesor da una información incompleta al alumno, los JZ prefieren con probabilidad significativa que el alumno no vaya probando el tema para “no aprenderlo con fallos”. Es una cultura en la que

pareciera que el profesor no debía dar la información acabada como base ideológica, donde el propio *chart* es una guía de información musical incompleta que necesita ser construida por el intérprete. Sin embargo, encontramos menos probabilidad significativa de elegir la opción en que el alumno probase el tema por su cuenta y que pudiera aprender también de las equivocaciones si se diesen. Vemos resumidos los perfiles de las tres culturas en la Tabla 8.2.

**Tabla 8.2.** Resumen de los perfiles culturales a partir de los resultados de la prueba  $X^2$  en la elección de respuestas a los dilemas

	<b>Clásica</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Locus de control</b>	Autónoma: Elección piezas Alumno	Autónoma: Elección piezas Alumno	Heterónoma: Elección piezas Maestro
<b>Función del maestro</b>	Hacerle pensar al alumno el por qué sale bien, cómo ha estudiado, en qué se puede centrar	Centrarse en intereses y capacidades de alumnos	Corregir al alumno cuanto antes
<b>Estrategias de aprendizaje y memoria</b>	Idea completa de la pieza, cantando y palmeando	Entender las partes del tema y relación entre acordes	Copia y segmentación del material

*8.1.1.2. Perfiles de las culturas en distintas dimensiones.* Ahora respondemos a la segunda pregunta de investigación, en relación con la homogeneidad de las teorías dentro de cada cultura a lo largo de las tres dimensiones educativas. ¿Mantuvieron las mismas teorías implícitas los participantes de determinada cultura en las dimensiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación? Efectivamente, se fueron consolidando unos perfiles en los que los participantes de cada una de las culturas tendían a preferir unas respuestas respecto a otras en determinadas dimensiones.

Los flamencos gitanos se diferenciaron significativamente de las otras dos culturas en la dimensión de enseñanza. La esencia de las diferencias parecería estar en las condiciones del aprendizaje, que se basan en la transmisión oral, y prima la réplica de los modelos eficientes para asegurar su conservación. El propio sistema de transmisión emula un sistema artesano en el que el modelo es observado y su finalidad es la copia lo más fiel posible a ese modelo. Representa un formato cercano al de los inicios de la psicología de la instrucción en la formación de expertos en dominios específicos (Gagné, 1977), concretamente en habilidades psicomotrices. Esto reforzaba la hipótesis acerca de la relación entre los polos de educación formal e informal con concepciones más constructivas y más directas respectivamente en esta dimensión.

Por último, nos planteamos cómo influían las tres dimensiones educativas en la elección de una teoría u otra. ¿La enseñanza y el aprendizaje se describieron de manera distinta en culturas que utilizan notación musical y en las que no? ¿La evaluación fue igual en culturas con acreditación oficial y sin ella? En la dimensión de evaluación en las tres culturas los participantes hicieron elecciones más similares de lo esperado, pues pensábamos que la acreditación oficial del ámbito más formalizado podía marcar una diferencia de concepciones. La evaluación como

dimensión en la que más opciones constructivas aparecen coincide con los estudios de Bautista *et al.*, (2012) y de López-Íñiguez *et al.*, (2013).

La cultura de flamenco sorprendió por el distanciamiento de sus elecciones entre la dimensión de evaluación y la dimensión de enseñanza, que muestra un patrón mucho más directo. Observamos entonces la coexistencia de concepciones en “armonía” que veníamos defendiendo, o la “multiplicidad representacional” de Entwistle (2007). Sin embargo, en la literatura al respecto, que ha investigado fundamentalmente la cultura académica, se defiende la ruptura o cambio conceptual para activar las concepciones constructivas y por tanto no se habían encontrado antes perfiles directo-constructivos (Martín *et al.*, 2011).

En la dimensión de aprendizaje, al igual que en López-Íñiguez *et al.* (2013), las elecciones de los aprendices fueron concepciones más tradicionales. Atribuimos el hecho de que tanto en la enseñanza como en la evaluación las preferencias de los aprendices fueran menos tradicionales a que estas dimensiones inducen la activación de determinadas concepciones: cuando pensaban en qué le demandarían al *otro* rol (el docente) en relación a las ayudas que él mismo necesitaba, pareció contribuir a elecciones más constructivas que en aprendizaje. Esta idea estaría respaldada por Cazden (1991) y cómo la orientación hacia un auditorio mejora el aprendizaje; en este caso la orientación hacia el otro rol activaría concepciones más constructivas.

### **8.1.2. Conclusiones del subestudio 2: la conformación de un léxico específico a partir de las culturas de aprendizaje musical**

**8.1.2.1. Diferencias estadísticas en el léxico de las tres culturas.** El primer objetivo que nos proponíamos en este subestudio era comparar la distribución de todos los participantes en torno a los ejes de gravedad del léxico de las culturas. Los resultados de los AFC aplicados a las tablas léxicas para las respuestas de condiciones, de procesos y de resultados pusieron en evidencia diferencias léxicas estadísticamente significativas. A continuación hicimos una proyección comparativa en los planos donde vimos cómo se organizaban los participantes en relación a los ejes de gravedad de cada cultura. Las tres culturas aparecieron siempre bien diferenciadas en los cuadrantes de los planos, aunque la cultura clásica y el jazz mostraron mayor proximidad entre sí que con respecto a la cultura flamenca.

El segundo objetivo era ver la frecuencia de uso de determinadas palabras, en torno a esos ejes de gravedad del léxico de las culturas. Pudimos ver que en las tres culturas había un léxico característico significativo para todas las preguntas analizadas en alguno de los tres primeros ejes a partir del AFC. Ahora bien, la cultura flamenca de aprendizaje tenía un léxico característico en el primer eje factorial para todas las preguntas. Esto indicaba que la cultura flamenca es la que presentaba un léxico con características más diferenciadas respecto del léxico compartido en el aprendizaje musical a través de las tres culturas analizadas.

En el primer eje también fue significativo el léxico de los jazzistas en la dimensión de resultados y el léxico de los clásicos en la dimensión de procesos. Esto indicaba que en esas dimensiones respectivamente son en las que tenían mayor homogeneidad intracultural de su léxico. Sin embargo, necesitamos el segundo eje factorial para ver el léxico significativo de los jazzistas en las dimensiones de las condiciones y de los procesos; y el léxico significativo de los clásicos en las dimensiones de las condiciones y de los resultados. Además, en los clásicos fue en el tercer eje factorial que vimos significativo el léxico de la pregunta de aprendizaje colectivo, de la dimensión de condiciones del aprendizaje.

### **8.1.2.2. Diferencias estadísticas en el léxico según las dimensiones educativas**

- *Dimensión de las condiciones: la enseñanza.* El tercer objetivo de este estudio fue retomar las descripciones reales y contextualizadas dadas por los participantes que nos permitieran observar si había coherencia dentro de cada cultura, y diferencias entre ellas y entre dimensiones del aprendizaje. Esto podemos resumirlo por cada una de esas dimensiones educativas. En la dimensión de las condiciones educativas presentamos un resumen de las respuestas a la pregunta *cómo son los mejores profesores de guitarra*. En ella establecimos la distribución en el plano de dos ejes, uno el del locus de control (Autorregulación / Heterorregulación) y otro el de la fenomenología (Sensorial-Emocional / Analítico-Conceptual).

De esta manera, tanto en la cultura del flamenco como en la del clásico la mención de los mejores profesores iba unida a figuras de referencia para el alumno. Se mencionaban en singular como personas que ejercían una función unipersonal. Ahora bien, la demanda a esa figura era muy diferente en ambas culturas. Por una parte el flamenco la magnificaba, con su nombre propio y focalizaba sobre la palabra *enseñar* (instrucción directa y juicio sobre el alumno), y por otra parte el clásico se centraba en las palabras *alumno* y *aprender* para definirlos (atención a las necesidades de cada aprendiz). Por el contrario, en la cultura de jazz parecía estar más relacionada con las herramientas que posibilitaban al aprendiz su propia autonomía y regulación. El foco en la cultura de jazz estaba puesto en el material o la información y en la organización y sistematicidad con que se transmitía, y si al aprendiz le gustaba o no lo que aprendía, lo que pensaba y lo que conocía.

Tanto en la cultura clásica como en el jazz se primaban cuestiones como el método y la técnica en torno al instrumento y ambos demandaban que los docentes fueran músicos intérpretes y tuvieran experiencia docente. La diferencia entre estas dos culturas estaba más orientada al uso de palabras que aludían a la colectividad en el jazz y que no aparecían en el clásico. En la cultura de flamenco no aparecía una demanda al docente en este sentido, sino que lo describían como el que da la instrucción directa y concreta, que lo haga con amor y que no esté preocupado por cuestiones extrínsecas como el lucimiento social del alumno.

- *Dimensión de los procesos: el aprendizaje.* La dimensión de los procesos de aprendizaje englobaba las respuestas de los participantes a las preguntas sobre memoria, el aprendizaje de un nuevo tema y las dificultades. En la cultura flamenca los procesos estaban basados fundamentalmente en la audición y escucha, especialmente porque no usan la notación en el aprendizaje musical. El léxico se caracterizaba por estar muy centrado en el ejemplo concreto que proponía la pregunta, y apenas aparecían palabras que aludiesen a la generalización. La cognición en los flamencos partía de la acción, representaciones encarnadas a través del cuerpo, *cabeza, manos, canción y compás*. Coincidiría con lo que describe Donald (2000) como la conformación de la *mente mimética*.

La aproximación basada en la acción, es decir *encarnada*, requiere un acercamiento analógico (Pozo, 2003). Los sistemas analógicos son globales, gestálticos, de ahí que estos aprendices de flamenco mencionaran procedimientos holísticos, como *enseñar con amor, darle sentido y aire* a la pieza y la palabra *música* de manera global. No obstante, estos procedimientos a la vez conviven en armonía con el uso de la repetición y la segmentación del material, como son los formatos de elaboración más artesanal.

Sin embargo en las culturas del clásico y el jazz lo que veíamos era una aproximación más consciente a la música. Los participantes de ambas culturas decían escuchar distintas versiones de la pieza que van a aprender. El aprendizaje formal y el no formal de la música comenzaban desde una explicitación de los elementos, principalmente del sistema externo de representación, que es el material notacional. De ahí también el desarrollo de un léxico con palabras más abstractas, ya que podríamos decir que están realizando una *redescripción representacional*, en palabras de Karmiloff-Smith (1992). Aunque ambas partían del material simbólico había una diferencia entre la cultura clásica y la de jazz. En la primera el léxico queda más limitado a un formato analítico-conceptual, mientras que en la segunda necesita construir desde la acción, quizá por el hecho de partir solo de un esquema notacional. Esto aproximaba el jazz al flamenco, con mayor uso de palabras de tipo sensorial-emocional, como las relativas a la propiocepción.

Justo las culturas que hacen referencia a lo sensorial-emocional son las que nombraban más situaciones colectivas en el aprendizaje, que solían vincular también con el disfrute. Parece establecerse cierta relación entre el hecho social y el uso de lenguaje más sensorial-emocional. Sería un acercamiento a la música de tipo más implícito, que me atrevería a relacionar al que describen Juslin y Västfjäll (2008), que podría implicar tanto el reflejo del tronco cerebral como el condicionamiento evaluativo y el contagio emocional. Las estrategias principales de aprendizaje mencionadas en este sentido fueron la copia auditiva y visual del modelo del docente, que lo realiza delante del aprendiz.

El otro acercamiento más explícito, según los mismos autores mencionados, se basa en estrategias de análisis de la partitura (o el *chart*), análisis auditivo, comparación de secciones de la

pieza, comprensión de las relaciones entre partes y acordes. Estos son formatos que describían los participantes de clásico y de jazz.

- *Dimensión de los resultados: la evaluación.* En la cultura flamenca requerían de un agente de evaluación externo al propio aprendiz, en concreto el maestro. El maestro era quien ellos decían que les proporcionaba el conocimiento musical y tenía potestad de evaluar el logro del alumno. Este hecho también lo describían en la cultura clásica, pero sólo cuando el aprendiz no hubiera desarrollado determinados criterios. Sin embargo, en la cultura clásica veíamos que primaban el logro si se adaptaba a la idea del autor y al estilo de la pieza. Esto quiere decir que en ambos casos nos situamos ante teorías que no han roto con el principio epistemológico de que el aprendizaje es el resultado de aproximaciones o copias a un modelo de la realidad. Tanto si la referencia es el maestro como en la cultura flamenca, u otra realidad externa como en el caso de la cultura clásica, el autor y estilo representados por las partituras.

Sin embargo, la cultura jazzística, focalizaba en el criterio de evaluación en el propio aprendiz. En la cultura de jazz describían que es un proceso de creación personal e idiosincrático, en el que priman su concepción de la expresión y la sensación de comodidad al tocar. Lo que los jazzistas definían en la evaluación son procesos más autorreguladores en el que es la misma persona la que realiza la performance y la que evalúa los logros, y no persigue un único modelo de realidad que deba ser unívocamente alcanzado. Según se base el aprendizaje en procesos de creación del material musical por parte del alumno, será más necesario que sea él mismo el que desarrolle unos criterios y focalice su atención en circunstancias que suceden dentro de sí, más que en metas exclusivamente externas.

Tanto el polo más formal como el más informal en el análisis lexicométrico nos permitían apuntar a que estos participantes describen la regulación del aprendiz como heterónoma. Esta idea en los flamencos parece que encaja bien, pero se contradice con la elección de los clásicos de determinadas respuestas del cuestionario de dilemas, que eran más próximas a la autorregulación del aprendiz. En los jazzistas concuerda con sus elecciones de respuesta. Este tipo de análisis realza unos matices de contradicción del discurso que en el caso de la elección de respuesta cerrada podrían ser debidas a una deseabilidad social o el discurso políticamente correcto. Otra posible explicación es que, en la práctica, los aprendices de clásico se encuentren en algún punto intermedio, pero necesitaremos comprobarlo con el siguiente estudio. Un resumen de las tres culturas podemos verlo en la Tabla 8.3.

**Tabla 8.3.** Diferencias léxicas en las tres culturas

	<b>Clásica</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>El maestro</b>	- Figura de referencia, en singular - Intérprete y experiencia docente - Con método y técnica del instrumento	- En plural, no referencia exclusiva. - Intérprete y experiencia docente - Con método y técnica del instrumento	- Figura de referencia, con nombre propio
<b>Función del maestro</b>	- Aprendizaje del alumno - Atención a necesidades de cada aprendiz	- Darle herramientas al aprendiz: información, organización y sistematicidad. - Atender a los gustos y pensamientos del aprendiz	- Enseñar, dar instrucciones, juicio sobre el alumno - Enseñar con amor, no preocupado por el lucimiento del alumno
<b>Tipo de aprendizaje</b>	- Explícito y desde la simbolización  - Analítico-Conceptual	- Explícito, desde la simbolización y desde la acción  - Analítico-Conceptual y Sensorial-Emocional	- Implícito, desde la acción  - Sensorial-Emocional
<b>Relación con los iguales</b>	- Individual	- Colectivo	- Colectivo
<b>Estrategias de aprendizaje y memoria</b>	- Análisis de la partitura  - Segmentación del material desde la partitura	- Análisis visual del <i>chart</i> y auditivo  - Entender las partes del tema y relación entre acordes	- Audición  - Copia visual  - Segmentación del material
<b>Evaluación del logro</b>	Heterónoma: - el Maestro, si el alumno no ha desarrollado los criterios - Priman la adaptación a la idea del autor y al estilo de la pieza.	Autónoma: - el Alumno - Proceso de creación personal - Priman la expresión y la sensación de comodidad al tocar.	Heterónoma: - el Maestro - Priman la adaptación y copia del maestro.

### 8.1.3. Conclusiones generales

**8.1.3.1. La peculiaridad de la cultura del flamenco.** En primer lugar, en los dos primeros subestudios se ha ido configurando la cultura flamenca como una cultura con determinadas particularidades significativas y una homogeneidad grupal también significativa en su léxico. Por una parte, en la elección de dilemas de primer subestudio, donde podían emplear la teoría directa para una determinada dimensión y la constructiva en otra de manera consistente a lo largo del cuestionario. Es cierto que el perfil general de esta cultura, aunque en determinadas preguntas realizasen elecciones constructivas, no es comparable a un perfil constructivo de jazz o de clásico. Y sucede lo mismo al revés, que los perfiles más tradicionales de estas dos culturas no eran equiparables al directo de la cultura de flamenco. Además, en este cuestionario, los flamencos mostraron en la dimensión de enseñanza una diferencia significativa de elección respecto a las otras culturas.

Esto concuerda con que, para la dimensión de las condiciones del aprendizaje del segundo subestudio, que se relaciona con la de enseñanza del primer subestudio, la cultura flamenca fue la única de las tres que tuvo un léxico significativo en el primer eje factorial.

**8.1.3.2. Inconsistencias entre la elección de respuesta y las respuestas abiertas.** En el caso del flamenco hemos comentado en alguna ocasión que durante su propio discurso parecían estar defendiendo una postura y al final elegían de manera mayoritaria un dilema que no parecía relacionado. Esto lo explicamos más por una cuestión del uso del lenguaje verbal, más que por una cuestión de falta de consistencia. De hecho no hemos observado tales diferencias en la comparación de los análisis lexicométricos con los de elección de respuesta.

Sin embargo sí vemos incongruencia en las descripciones de los jazzistas y los clásicos. Los jazzistas en relación con la enseñanza; por un lado el maestro es el que proporciona la información, que debía dar bien organizada al alumno y de manera sistemática debido a su complejidad; pero, por otro lado, enfatizan la autonomía e individualidad del aprendiz. En el caso de los clásicos en la dimensión de evaluación se reduce la autonomía que otorgaban al alumno en las elecciones de respuesta. Esta autonomía del aprendiz está condicionada a que haya desarrollado sus criterios, que parecieran ser los criterios convencionales sobre la interpretación de determinado estilo o autor, no los propios del alumno.

Los participantes de la cultura flamenca parecieron muy coherentes en su discurso respecto de lo elegido en el dilema. En lo referente a la figura del maestro con nombre propio era quien emitía los juicios sobre lo que toca el alumno, quien regulaba y evaluaba todo el proceso de aprendizaje. Por una parte, en este estudio se describía como heterorregulada en lo que concierne a la fase de aprendizaje del instrumento en la que se encuentran. Sin embargo estos participantes también describían determinado tipo de competencias, fundamentalmente rítmicas y holísticas que desarrollaban en etapas previas, también de manera intuitiva y bajo lo que denominaríamos aprendizaje informal de la música (Folkestad, 1998; Green, 2002, 2008; Shah, 2006; Trilla, 1997). De esta forma sería una adquisición semejante a una primera lengua, al igual que el idioma. Quizá ésta forma sea más autorregulada, pero necesitaremos futuros estudios donde observarlo.

Los participantes de jazz y de clásico se fueron perfilando como si estuvieran aprendiendo la música de manera semejante a si aprendiéramos una segunda lengua, tomando conciencia del significado y la función de los elementos. Sin esta redescrición parece que sería muy difícil el acceso a este conocimiento, puesto que el conocimiento formal y explícito cumple la función de reconstruir lo implícito y emocional. Desde esta perspectiva habría una integración jerárquica de tipos de conocimiento, donde el conocimiento explícito abarcaría fases más implícitas y permitiría desarrollarlas.

**8.1.4. Conclusión del primer estudio empírico.** A modo de conclusión, no es nuestra intención indicar si una cultura está por encima o por debajo de otras en determinado tipo de



valores establecidos previamente desde las concepciones de una de las culturas (académica de pleno). El objetivo de este análisis pone de manifiesto los puntos en los que existen determinado tipo de diferencias significativas y cruciales para entender la educación en cada grupo social. Las teorías que se ocupan del cambio cognitivo se han centrado generalmente en puntos finales o culminantes del desarrollo (destrezas en actividades como el razonamiento operatorio, formal y científico, el pensamiento matemático y las prácticas relacionadas con la lectoescritura). Como dijimos, son metas valiosas, pero están unidas a su propio contexto y cultura, como cualquier otra meta o punto de llegada del desarrollo valorados por una determinada comunidad (Rogoff, 1990).

En la línea de Rogoff *et al.*, (2008), definían este problema como dos tipos de acercamientos a la música que están disociados. Es decir, uno más implícito y otro más explícito, que incluiría lo que ellos describen como la imaginación visual, la memoria episódica y la expectativa musical. Y, en este sentido, no podría decirse que uno sea superior al otro, sino que se potencian más unos u otros según los entornos culturales, coincidiendo con Green (2008, 2011) en la discusión sobre el aprendizaje musical, y con Bruner (1997) y Rogoff (1990) en el aprendizaje en general.

Esta lente nos permite entrar en el siguiente estudio empírico atendiendo a los aspectos aquí destacados. Y hacerlo de una manera más abierta, describiendo las prácticas de los aprendices que hemos considerado más en los polos tradicional y constructivo dentro de cada una de las tres culturas, del primer estudio. Seguimos dos procedimientos en paralelo: la organización de categorías, que nos permite el marco teórico, y de manera inductiva lo que nos sugieran esas prácticas *per se*. Aventuramos a pensar que determinado tipo de prácticas pudieran estar sintonizadas con un determinado tipo de pensamiento, pero debemos estar alerta a los valores culturales intrínsecos desde los que se enfatizan esas prácticas socialmente.

## **8.2. Estudio empírico 2**

**8.2.1. Desde las culturas.** Nuestro primer objetivo en este estudio fue ver si podíamos describir diferencias entre las culturas de aprendizaje musical. En primer lugar, si las encontrábamos en su discurso a partir de cuatro entrevistas abiertas sobre su práctica, entrevista inicial y tres entrevistas post-práctica, después de tres sesiones de aprendizaje durante la preparación de una pieza musical. En adelante utilizaremos abreviaturas para referirnos a los nombres de las culturas referidas: clásico (CL), flamenco (FL) y jazz (JZ).

**8.2.1.1. El discurso sobre la práctica.** Hicimos en primer lugar una comparación entre el número de palabras empleadas por los participantes en las entrevistas sobre su práctica, donde encontramos que los FL empleaban muchas menos que las otras dos culturas. De hecho, la diferencia entre los JZ, que fueron los que más palabras utilizaron, fue de más del doble de palabras que los FL. En el punto intermedio podíamos situar a los CL. Los dos aprendices de JZ

hicieron un discurso bastante parejo, algunas más el aprendiz directo. Sin embargo tanto en CL como en FL el aprendiz constructivo enunció más palabras que el directo.

Estas diferencias podrían tener algún tipo de relación con que los aprendices de jazz eran los que tenían una acreditación académica más elevada, de tercer ciclo y en carreras no musicales. Mientras que los de clásico estudiaban el G.S. de música y los de flamenco contaban con estudios secundarios o estaban estudiando Formación Profesional. En el caso de las concepciones, podría ser que concepciones más constructivas necesitaran un grado de explicitación verbal elevado y esto facilitara el discurso en los aprendices. En el caso del JZ, coincide con las conclusiones sobre el análisis lexicométrico del estudio empírico 1, que era la cultura que situábamos en el polo de mayor explicitación.

Pudimos observar que en las entrevistas se daban tres tipos de relaciones entre el discurso verbal, musical y gestual. Los CL no utilizaban la guitarra mientras hablaban, pero hacían el gesto de tocar (sin guitarra) muchas veces. Los JZ nos ponían numerosos ejemplos de lo que nos contaban, tocados en la guitarra que solían tener a mano, mientras los FL mostraban una fusión perfecta entre discurso verbal, gestual y musical. Era un discurso que se completaba entre los tres formatos, quedando incompleto alguno de los tres por separado. Siempre tenían la guitarra en las manos, sonando constantemente. En ocasiones sustituían el final de frase verbal o tomaban impulso en el inicio de frase verbal con una frase musical en la guitarra, que solía tener una prosodia de acuerdo al lenguaje verbal que sustituía. Otro ejemplo era cómo los participantes de FL golpeaban con el pie como apoyo a lo que nos venían explicando en el discurso verbal.

**8.2.1.2. El contenido verbal de las entrevistas.** Hacemos un resumen muy breve y esquemático del contenido verbal encontrado comparando lo que los participantes expresan acerca de las condiciones de aprendizaje, los resultados, a continuación, que se explicitan en cada cultura y, finalmente, los procesos que activa el aprendiz para alcanzarlos.

- *Condiciones.* Relacionado con lo descrito sobre la función de aprendizaje autónomo o heterónimo del primer estudio empírico, tanto los participantes de CL como los de FL describían la escucha o trabajo con una sola versión. Para los clásicos, la del artista de referencia y avalada por el profesor; para los flamencos, la grabación del maestro. En este aspecto, las dos culturas responden a lo que Hulbert (2002) definió como “aproximación reproductiva” de un documento normativo, bien la partitura o la grabación del maestro. Los de JZ utilizaban múltiples versiones, incluso con diferente instrumentación y formaciones, que decían comparar como forma de trabajo.

Hay que destacar que los CL en la explicación del estudio 1 mencionaban que escuchaban varias versiones, pero en esta descripción sobre su propia práctica esto pasó a ser sobre una sola versión. Una posibilidad de escucha de distintas versiones de otros artistas o de grabaciones propias en los CL fue siempre a posteriori de haber estudiado primero la obra ellos, según las

explicaciones en las SARM (Selecciones Automáticas de Respuestas Modales) del segundo subestudio (*yo me grabo, me gusta grabarme cuando ya tengo el resultado final de la música...*). Por eso la escucha de distintas versiones no apareció en los CL en este estudio 2. Vemos que tanto la escucha crítica sobre sí mismos como la de versiones de otros siempre fueron después de tener ellos elaborado un primer resultado, no previamente o durante el proceso como en la cultura de JZ.

Por otra parte, coincidía también con el primer estudio empírico que eran las culturas populares las que “sacaban de oído” (Folkestad, 2006; Green, 2001/02) y por eso el uso que hacían de tecnología y software, aunque aquí vemos que puede ser un uso reproductivo. En este caso el JZ es la única de las tres culturas que se podría asemejar a lo que en otros estudios (Hallam, 1995a; Lisboa, Williamon, Zicari, y Eiholzer, 2005) encontraron con músicos que planeaban las acciones expresivas de la partitura a partir de la escucha de múltiples versiones.

Los músicos de CL y JZ eran culturas que en el estudio 1 se describían con un tipo de aprendizaje explícito, desde la simbolización, y de tipo analítico y conceptual. En este segundo estudio el tipo de procesamiento que decían realizar sobre el material notacional (partitura y *chart* respectivamente) era analítico en el caso del JZ, pero esto no se nombraba en el caso de los CL. Sin embargo, en los CL sorprende la mención al procesamiento expresivo del material de manera frecuente. Los JZ también hacían alusión en el estudio 1 al aprendizaje sensorial-emocional, pero no así los CL, que además ahora también mencionaban mucho el procesamiento referencial. Esta aproximación coincide con la idea de “big picture” de Chaffin *et al.* (2003) o a la visión “macro” de Lane (2006) que realizan los expertos al aprender.

Los FL no hacían mención de tipos de procesamiento sobre el material notacional porque no lo usaban, pero sí mencionaban un procesamiento holístico de comprensión global del significado musical del que no hablan ni los JZ ni los CL. Esto coincide con la idea de que es una aproximación más gestáltica que analítica, más encarnada (Pozo, 2003). Sin embargo eran los CL los que habían mencionado en el estudio 1 que para memorizar una pieza la estrategia de aprendizaje requería formar una idea completa de la misma, cantándola y palmeándola. Se empieza a conformar la idea de que el discurso de los CL va por delante de su acción; es decir, expresan ideas que estarían en el ámbito de la deseabilidad. Los FL, por el contrario tienen una acción a la que en ocasiones no le han puesto una definición, pero la llevan a cabo, especialmente si pertenece al ámbito de aprendizaje informal.

En lo explicado por los participantes respecto a la relación con los iguales coincide con lo visto en el estudio 1. La colectividad en el aprendizaje está relacionada con las culturas populares. En la cultura CL además del formato más individual de aprendizaje en este instrumento analizado, vimos expresiones de competitividad o preocupación por el resultado de los compañeros. Esto podría apoyar otros trabajos en los que se relacionan tipos de ansiedad escénica en la

interpretación musical con los ámbitos educativos académicos (Dalia, 2004; Papageorgi, 2008; Silva, 2007).

**Tabla 8.4.** Diferencias del discurso sobre la práctica entre las tres culturas, en referencia a las condiciones del aprendizaje

	<b>Clásico</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Mediadores materiales y uso</b>	- Partitura clásica - Escuchan una versión - No sacan de oído - No transcripción - No tecnología	- <i>Chart</i> - Escuchan varias versiones (e incluso comparan) - Sacan de oído y transcriben - Usan software edición de audio y partitura	- No escuchan versiones, solo la versión del maestro - Ninguna actividad relacionada con notación - Usan móvil y a veces software de reproducción de audio
<b>Prácticas con los materiales</b>	- Procesamiento expresivo alto. - Procesamiento Referencial alto	- Procesamientos analítico y sintáctico altos - Procesamiento expresivo alto - No procesamiento holístico	- Ningún tipo de procesamiento relacionado con notación - Procesamiento holístico
<b>Relación con los iguales</b>	Individual o competitivo	Colectivo (Interdependencia positiva)	Cooperativo en aprendizaje informal

- *Resultados.* Los resultados procedimentales más distintivos del JZ fueron la creación e improvisación, que también manifestaron los FL coincidiendo con lo descrito por Green (2001/02) en la música popular, aunque en los FL la improvisación fue en menor medida y con distinta cualidad, tal y como veremos en las conclusiones sobre la práctica. Los CL no la mencionaron. Los músicos de CL estaban mucho más orientados a procedimientos psicomotrices de la técnica del instrumento, que coinciden con los descritos por otros autores en culturas académicas como una *aproximación superficial* (Cantwell y Millard, 1994; Entwistle, 1987; Hallam, 1995b). Concuerdan también con el estudio 1 los procedimientos de segmentación del material que manifestaron los FL.

Respecto a los conceptos sobre el aprendizaje ya destacamos que los FL no solían hablar del proceso de aprendizaje como tal, sino de un contenido musical específico. Esto confirma la descripción del polo de aprendizaje informal que describimos a partir de Folkestad (2006) y Trilla (1997), en la tarea se focaliza en la manera de tocar y no en cómo aprender a tocar, del polo formal. Mientras que el JZ enfatizaba el aprendizaje por conexiones, entendido como las relaciones entre secciones. De los conceptos musicales podríamos enfatizar el discurso de los JZ y los FL acerca del ritmo, que es el elemento crucial de sincronización grupal, y que está relacionado con el aprendizaje colectivo que acabamos de describir. El sonido cobra mayor importancia también en las culturas de FL y JZ. En el CL solo se menciona ante procesamientos de tipo analítico.

**Tabla 8.5.** Diferencias del discurso sobre la práctica entre las tres culturas, en referencia a los resultados del aprendizaje

	<b>Clásico</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Procedimientos</b>	- No crear e improvisar - Psicomotrices muy alto (muy técnico)	- Crear e improvisar - Algunos psicomotrices	- Un poco crear e improvisar - Psicomotrices un poco - Segmentación material en práctica
<b>Conceptos sobre el aprendizaje</b>	- Conexiones el C - No habla de aprendizaje el D	- Por conexiones elevado	-No hablan de aprendizaje
<b>Conceptos musicales</b>	- Tocar lento bastante - Ninguna expresión más sobre el ritmo - Sonido o no lo menciona o relaciona con procesamiento analítico-sintáctico	- Ritmo con metrónomo y en compás - Sonido importante (puede no aparecer en discurso y sí en práctica)	- Ritmo con claqueta un poco - Mucho ritmo metido en compás - Apenas tocar lento - Sonido relevante y criterio de evaluación del logro

- *Procesos.* De nuevo se puso de manifiesto en el estudio 2 el tipo de aprendizaje más explícito ya comentado en el estudio 1 de la cultura CL, ya que utilizaron frecuentemente la gestión de la atención. El JZ se caracterizó por los procesos de transferencia de la información que se orientan hacia aprendizajes duraderos. Y el FL por la recuperación literal de la información y repetición del material como vimos también en el estudio 1. En el FL, al contrario que en las otras dos culturas, apenas hicieron alusión a la comprensión y a la memorización del material.

Con relación al tema del miedo escénico que hemos comentado más arriba, vemos que en el estilo motivacional del CL solían realizar muchas atribuciones acerca del proceso de aprendizaje. Esto conlleva en ocasiones una escasez de gestión de ese tipo de pensamientos y discurso que sugerimos pudieran favorecer el flujo de emociones negativas, que no vimos que fueran comentadas ni en JZ ni en FL. Bézenac y Swindells (2009) también encontraron que los músicos populares de jazz y de folk tenían experiencias más placenteras en las actividades musicales que los músicos de clásico.

Finalmente en la gestión del aprendizaje confirmamos el polo de autonomía del aprendiz, representado por la cultura de JZ, y el de gestión heterónoma, representado por la cultura de FL. En el medio estaba la cultura CL, donde se daba perfectamente la disociación entre una gestión autónoma en el aprendizaje de concepción constructiva y una gestión heterónoma en el aprendizaje de concepción directa. La planificación fue otro elemento que confirmaba que la aproximación del FL es más implícita. Además el hecho de establecer una secuencia de acciones muy fija, puede dificultar la toma de decisiones más constructiva ante las distintas situaciones. De ahí que los JZ, que en el estudio 1 insistían en la organización y sistematización en la instrucción docente, sean también los que más planifiquen y detecten constantemente las dificultades en el estudio 2. Así, los JZ eran los que parecían aproximarse más al formato de expertos descrito en numerosos

estudios (e.g. Gruson, 1988; Hallam, 2001a, 2001b; McPherson, 2005; Williamon y Valentine, 2000).

Sin embargo, este perfil tan centrado en la organización y sistematización marcaría una diferencia del JZ con respecto a otras culturas populares, que estarían más en la línea con el FL. Se aproxima más al perfil de aprendizaje de JZ que ya explicamos, es el heredero de la incorporación de esta cultura al mundo académico y ha derivado en multitud de metodologías. Algunas de esas metodologías se presentan como secuencias cerradas de acciones para desarrollar la “improvisación”, a modo de recetas, reglas y ejercicios rutinarios, que en ocasiones posponen la capacidad de flexibilización a tener todas las reglas automatizadas. Esto obviaría que el trabajo global y holístico creativo también se puede trabajar en las primeras etapas (Viladot, Gómez, y Malagarriga, 2010).

**Tabla 8.6.** Diferencias del discurso sobre la práctica entre las tres culturas, en referencia a los procesos del aprendizaje

	<b>Clásico</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Memoria y recuperación de información</b>	-Alta gestión de atención -Bastante comprensión -Media o mucha memorización	- Poca gestión de atención -Transferencia -Mucha comprensión -Poca o media memorización	-Poca gestión de atención -Recuperación literal bastante -Mucha o bastante repetición -Baja comprensión -Poca memorización
<b>Motivación y emociones</b>	-Bastantes o muchas atribuciones - Evaluación, más positiva -Hay emociones negativas	- Ninguna atribución, o solo positivas. - Emociones positivas	- Ninguna atribución -Evaluación, más positiva (incluso “falsa”) -Emociones positivas, ninguna negativa
<b>Gestión del aprendizaje y autorregulación</b>	-Elección pieza profesor el D y el alumno el C -Poca autonomía en aprendizaje el D y alta el C. -Poca gestión del profesor el D y ninguna el C.  - Planificación el D y no planificación el C. -Reg. estudio con mucha persistencia en la práctica aunque haya emociones negativas -Detección dificultades media baja  -Ajuste del aprendiz en el D, y ajuste del material al aprendiz en el C.	-Elección pieza el alumno - Autonomía en aprendizaje  - Poca o ninguna gestión del profesor  -Planificación bastante  -Detección dificultades muy alta  -Ajuste de elementos externos a internos del aprendiz.	-Elección pieza profesor -Poca autonomía en aprendizaje  -Gestión del profesor  -Baja planificación  -Detección dificultades baja  -Ajuste de elementos internos del aprendiz a otros externos

\* D corresponde a concepción Directa, y C corresponde a concepción Constructiva

### 8.2.1.3. La práctica

- *La postura corporal del aprendiz al practicar.* La postura corporal al practicar el instrumento es una adquisición cultural relevante y coherente con el tipo de discurso que hemos

ido describiendo. En las tres culturas pudimos observar una postura diferente, como en Casas, Pozo, y Scheuer (2011). En la SP (sesión de práctica) el CL asumía una postura que podríamos definir como ergonómica, con intención preventiva de patologías ante una exposición muy prolongada de práctica (Carreras *et al.*, 1996). En JZ parecía una postura de relajación e introspección en la silla, con las piernas totalmente cruzadas, y tal y como uno caía se colocaba la guitarra y envolvía al instrumento. La postura de FL tenía cosas en común con ambas: con la de jazz por el cruce de piernas, aunque era un cruce mucho más abierto, en el que el tobillo derecho casi reposaba sobre la rodilla izquierda; por otra parte, aunque envolvía el instrumento, la postura también era más activa que la de jazz, como en el CL.

- *Comunicación gestual.* La comunicación gestual en el flamenco entre docente y aprendiz apareció como un elemento muy importante. Por esto, la postura suele ser el docente enfrente del alumno, el cual está habituado a decodificar los movimientos de su maestro en posición contralateral a como él está situado. La mirada y expresión corporal de hombros y cabeza del docente fueron necesarias para impregnar de significado el contenido musical. Los docentes fueron muy expresivos con estos elementos que enfatizaban según acompañaba al discurso musical.

Según Cervera (2013), el blanco de los ojos, la esclerótica, que en los chimpancés es oscura, cumplió una función crucial en la evolución de los seres humanos. Es una señal muy llamativa que permitió que los testigos supieran dónde está uno mirando. Es decir, un factor clave a la hora de mantener relaciones sociales y personales intensas, como también lo fue la música. De ahí, que insistamos a lo largo de esta disertación en la relación entre el gesto y el discurso musical desde el origen del ser humano.

En concreto, interpreto que es una relación especialmente relevante en la cultura FL, en la que observamos como un factor en la transmisión del conocimiento musical. Esto vendría a apoyar lo encontrado por Lundqvist, Carlsson, Hilmersson y Juslin (2009) respecto a la co-ocurrencia entre emoción sentida, expresión facial y una gama de respuestas del sistema autónomo, entre ellas movimientos musculares involuntarios. En las culturas de JZ y de CL ya describimos que profesor y alumno se situaban en forma de media luna para que ambos pudieran ver el material notacional en el medio. Pareciera que no hubiese tanta prioridad de mirar a los ojos a quién le transmitimos un mensaje.

- *Eventos relevantes durante la práctica*

- a. *Condiciones: uso de representaciones externas temporales*

Respecto a las condiciones de aprendizaje, hay unos elementos destacados de diferenciación desde la cultura jazzística y el flamenco con relación a lo observado en la cultura clásica. Tanto en el JZ como en el FL hicieron uso de representaciones externas temporales, como son los softwares de edición de audio (Band in a Box), el metrónomo, la claqueta con los palos flamencos y los vídeos. Estos elementos están en estrecha relación con la asunción del pulso y el

ritmo que ya hemos explicado en estas culturas populares y confirma su discurso en los estudios 1 y 2. Todos estos aspectos relevantes de la práctica diferenciadores entre culturas los vemos sintetizados en la Tabla 8.7.

*b. Resultados:*

*b.1. Improvisación*

En los resultados procedimentales pudimos corroborar las estrategias de improvisación y creación del discurso en el jazz (Green, 2001/02), como formas de adaptación del material a las necesidades del alumno. En FL la utilizaban de forma más secundaria, aunque con la importante función de búsqueda de motivación positiva, y en las ERP (entrevistas de reflexión sobre la práctica) la asociaban a situaciones lúdicas colectivas. La improvisación exige al aprendiz conectar el material musical que está trabajando con su conocimiento previo en acción, como las “estrategias de integración” de Nielsen (1999). Distinguimos diferentes tipos de creación de tipo improvisación en tiempo real, que es la que hemos observado en este estudio (para una explicación más extensa véase Johnson-Laird, 2002). Las improvisaciones en los JZ fueron fundamentalmente melódicas sobre los acordes del *chart*, mientras que las que hicieron los FL fueron de secuencias de acordes y alguna melódica.

Poniéndolo en relación con el uso de la memoria de trabajo, los participantes de JZ habían aprendido la secuencia armónica de memoria (apoyado por el *chart*) e improvisaban en la melodía. Sin embargo, los FL hacían integración de otras armonías, bajo mi punto de vista, debido a no ceñirse a una notación. La improvisación melódica en FL se dio con más frecuencia justo en un caso en que el aprendiz no pudo disponer de la grabación del maestro. Ninguno de los músicos de clásico improvisó o comentó algún hecho al respecto.

*b.2. Segmentación del material*

La estrategia que compartían el FL y el CL fue la segmentación del material, la repetición de los fragmentos y la unión posterior de los fragmentos. Los aprendices de CL no lo mencionaban en su discurso pero sí lo hacían en la práctica y se aproximan al primer tipo de estrategias de aprendizaje clasificadas por Nielsen (1999). Éstas son “estrategias de selección” de partes relevantes, que en realidad se limitaban a una segmentación del fraseo musical y su repetición, como los formatos de Gagné (1977). El segmento en el caso de los aprendices de CL lo hacían ellos sobre la partitura y en el caso de los aprendices de FL el segmento se lo daba el maestro. El segundo tipo eran “estrategias de organización” (Nielsen, 1999), centradas en la unión de los segmentos para dar unidad a la pieza. Estas formas de aprendizaje en ambas culturas les llevaba al agotamiento y necesitaban poner en marcha otras estrategias que les permitieran persistir en la tarea, p.ej. la digresión y el *canto privado* (López-Íñiguez *et al.*, 2012; Casas-Mas, López-Íñiguez *et al.*, 2013).



*c. Procesos:*

*c.1. Emociones*

Como vimos, en el uso y activación de los procesos psicológicos y emocionales del aprendiz es donde más diferencias hemos encontrado entre concepciones de aprendizaje directas (tradicionales) y constructivas, que explicaremos más adelante. Pero queremos señalar cómo las emociones positivas en el discurso parecen ir inherentes al contacto con la música. Tal y como demostraron Juslin, Liljeström, Västfjäll, Barradas y Silva (2008), nosotros vimos que los seis participantes describían emociones positivas en su discurso sobre lo que sería su práctica. Sin embargo, en líneas generales un hecho, al menos llamativo, que caracterizó a los aprendices de la cultura flamenca es que durante las SP mostraban menos o ninguna emoción explícita. Esto podría deberse a que los FL tienen más vinculada la expresión de emoción a las situaciones colectivas, donde la música cumple una función comunicativa (DeNora, 2010) y el aprendizaje en solitario no les desencadena ese tipo de emoción.

En las SP de los aprendices de CL y JZ pudimos identificar mayor flujo de emociones positivas y negativas, que los participantes nos fueron confirmando en las ERP. El aprendiz CL-D fue el que más mostró emociones negativas reconocibles mediante habla privada y gestos. Los que más las explicitaron en las ERP fueron los participantes de la cultura clásica y el participante JZ-C. La gestión de estas emociones, junto con las formas de evaluación y las atribuciones parecen que son elementos cruciales en el desarrollo del miedo escénico que ya hemos descrito (Dalia, 2004; Papageorgi, 2008; Silva, 2007).

Este hecho podría estar relacionado también con que los participantes de FL realizaron solo evaluaciones positivas de su práctica, que expresaron en las ERP. Incluso hubo alguna situación de aprendizaje que llegaron a evaluar de manera positiva cuando no la tenían superada, coincidiendo con lo encontrado también en su discurso. Desde mi punto de vista podríamos ver dos tipos de explicación que pueden coexistir o incluso relacionarse. En primer lugar el aprendizaje en los FL podríamos verlo de tipo “ensayo-error” como explica Green (2001/02) para otras culturas populares vs. la planificación de los sistemas más formalizados. Aunque también podríamos decir que estos aprendices de FL están orientados hacia una psicología del optimismo, centrada más en el disfrute presente y sin necesidad de juzgar constantemente (Lyubomirsky, Sheldon, y Schkade, 2005; Seligman, y Csikszentmihalyi, 2000).

Esto vendría a cuestionar si los formatos de las estrategias descritas por expertos en culturas académicas, como la identificación de las partes difíciles (Duke, Simmons, y Cash, 2009; Gruson, 1988; Williamon y Valentine, 2000), o la planificación y evaluación (Hallam, 2001a, 2001b; McPherson, 2005) requiriesen una explicitación de procesos que pudieran tener alguna relación con la raíz del miedo escénico, el cual es necesario aprender a gestionar. Sobre las evaluaciones positivas y negativas de los aprendices de JZ y CL entraremos a matizarlas en las conclusiones según el tipo de concepciones.

### c.2. *Persistencia en la tarea*

La duración de las SP fue variable. En el flamenco la duración osciló entre seis y veinte minutos, duración a la que también se aproximó el participante CL-D con veinticuatro minutos. Mientras que en los participantes de jazz y el participante CL-C la duración osciló entre los cincuenta y un minutos y una hora y diez. En este tipo de tarea individual, el tiempo de práctica fue mucho mayor en los últimos participantes mencionados. Pero, en proporción al tiempo de práctica los que más persistieron en la tarea, teniendo en cuenta que experimentaron emociones negativas y parecían tener menos compensación de emociones positivas, fueron los aprendices de la cultura clásica. Es decir, en la cultura FL el realizar una tarea musical no gratificante *per se* era una situación que no se prolongaba en el tiempo. Sin embargo, en la cultura CL eran capaces de insistir en la práctica como una estrategia que habían desarrollado por hábito.

### c.3. *Canto privado (Private Singing)*

El otro gran procedimiento al que hemos dedicado un amplio apartado es el canto privado (o *Private Singing*), con sus diferentes tipos y funciones, por su relación con la autorregulación. De los seis participantes, el canto privado (CP) se hacía más explícito en la cultura de CL y más implícito a medida que estaba más automatizado o encapsulado en JZ y FL, de manera semejante al habla privada *-private speech-*(Winsler, Díaz y Montero, 1997). Cuando el CP estaba más internalizado cumplía funciones de autorregulación; p. ej., un sonido gutural ante la penalización del error o una respiración sincronizada regularmente con el fraseo y flujo musical.

Por tanto, en estos participantes parece que las formas de aprendizaje instrumental de la música pertenecientes a las culturas populares urbanas se situaban ante expresiones de CP menos explícitas. Es decir, aunque fueran formas audibles no suponían la representación fiel (o sustitución de un elemento por otro) de la música, como cantar o silbar una melodía, sino que cumplía otras funciones. Se puede interpretar como procesos de aprendizaje menos explícitos, más en la línea del desarrollo de la lengua materna. En la cultura flamenca es claro que el canto lo han desarrollado en el entorno de aprendizaje informal. Así, como defienden McPherson y Gabrielsson (2002), el canto sería un mecanismo que produciría una imagen musical (auditiva/creativa) antes que simbólica (visual), de cara a que el aprendiz se convierta en letrado musicalmente antes que letrado en notación musical.

Sin embargo en la cultura clásica el CP se hizo más explícito como elemento sustitutivo de la melodía o parámetro musical al que emulaba (Casas-Mas, López-Íñiguez *et al.*, 2013). Lo vemos relacionado con “el papel del papel” en la explicitación, o el rol que juega la partitura con muchos elementos manifiestos en el aprendizaje. Esto puede inducir un acercamiento a la música más parecido al de la adquisición de una segunda lengua. No obstante sería un buen trabajo poder contrastarlo en muestras más amplias.

**Tabla 8.7.** Síntesis de las diferencias culturales más relevantes en la práctica instrumental

	<b>Clásico</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Postura del aprendiz en la práctica</b>	Activa y ergonómica	Relajada, piernas cruzadas cerradas, introspectiva	Activa, piernas cruzadas abiertas
<b>Postura con el maestro</b>	Media luna, partitura en medio	Media luna, partitura en medio	Uno enfrente del otro. Mástil en el lado contrario al del maestro
<b>Representaciones externas temporales</b>	No	Sí: <i>Band in a Box</i> , metrónomo	Sí: Claqueta de palos rítmicos y vídeo grabación
<b>Sacar música de oído</b>	No	Sí, comparación auditiva explícita	Sí, comparación auditiva no siempre explícita
<b>Improvisación</b>	No	Sí, mucha, melódica	Sí, poca, acordes y melódica
<b>Segmentación del material y repetición</b>	Sí	No	Sí
<b>Expresión de emociones</b>	Sí	Sí	Apenas
<b>Evaluaciones</b>	Positivas y negativas	Positivas y negativas	Positivas
<b>Persistencia en la tarea</b>	Sí, mucho	Sí	No
<b>Canto privado</b>	Externalizado	Internalizado	Internalizado

### 8.2.2. Desde las concepciones

**8.2.2.1. El discurso sobre la práctica.** En el discurso de los participantes encontramos diferencias según las concepciones de aprendizaje. Distinguimos con la inicial D o C, directo o constructivo respectivamente, para indicar el tipo de concepción por la que fue seleccionado cada aprendiz en los polos de su cultura. Así, quedarán los seis participantes como CL-D, CL-C, JZ-D, JZ-C, FL-D y FL-C.

- *Las condiciones.* Con relación a las fuentes de conocimiento y las acciones sobre ellas, el sacar la música de oído era un tema que vimos bien en el discurso o en la práctica de las dos culturas populares, JZ y FL. No obstante, el único de estos cuatro aprendices que no lo explicitó en su discurso fue el FL-D. En el caso de los CL, cuya fuente principal fue la partitura, el CL-D no habló del proceso de transferencia de la información en la lectura a primera vista de la primera sesión, siendo en cambio un proceso relevante para el CL-C.

El tipo de procesamiento más diferenciado entre concepciones en las culturas con notación fue el procesamiento simbólico o notacional, que fue muy nombrado por los aprendices directos y apenas por los constructivos. El que los aprendices más directos mencionaran en mayor

medida elementos pertenecientes a este nivel más explícito coincide con lo encontrado en otros estudios (Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; Casas, 2005; Casas y Pozo, 2008; López-Íñiguez *et al.*, 2013; Marín *et al.*, 2012). Generalmente los estudios precedentes encontraban este tipo de concepción y nivel de procesamiento en participantes más noveles (ver Bautista *et al.*, 2010; Gruson, 1988; Hallam, 2007; Marín, *et al.*, 2012; McPherson, 2005). No obstante aquí tenemos ejemplos de aprendices de nivel superior con este perfil de concepción más directa y procesamientos más explícitos. Como también se han encontrado ejemplos de aprendices noveles con concepción más constructiva y procesamientos más referenciales (López-Íñiguez y Pozo, 2013).

Por el contrario los constructivos mencionaron acciones en las que concebían la lectoescritura de manera epistémica y la usaban como elemento de composición, aprendizaje y conocimiento, no solo de manera reproductiva, más similar a la “aproximación exploratoria” de Hultberg (2002). Este hecho no se dio en ninguno de estos dos aprendices directos de JZ y CL.

Otros tipos de procesamientos más diferenciados en las culturas de FL y CL fueron el expresivo y el holístico. En este sentido, los aprendices más constructivos tendían a mencionar frecuentemente cuestiones relativas a aspectos expresivos de la pieza que le daban un significado global y que podía guiar el trabajo de aspectos más técnicos, como sugirieron Chaffin *et al.* (2003) o Lane (2006). Entre los aprendices más directos apenas hubo mención de estos dos tipos de procesamiento. En la Tabla 8 vemos una síntesis de las diferencias entre aprendices directo y constructivo de cada cultura con relación a las condiciones de aprendizaje.

**Tabla 8.8.** Diferencias del discurso sobre la práctica entre aprendices directos (tradicionales) y constructivos, en referencia a las condiciones del aprendizaje

	Tradicionales	Constructivos
<b>Sacar la música de oído</b>	FL-D no	FL-C, (JZ-D), JZ-C (comparativa) sí
<b>Lectura a primera vista con transferencia de información</b>	CL-D no	CL-C sí
<b>Procesamiento simbólico</b>	JZ-D y CL-D bastante	JZ-C y CL-C apenas
<b>Procesamientos expresivo y holístico</b>	CL-D y FL-D apenas	CL-C y FL-C bastante
<b>Lectoescritura epistémica</b>	JZ-D y CL-D no	JZ-C y CL-C sí

- *Los resultados.* Los resultados procedimentales en los que más diferencias encontramos por concepción de aprendizaje son los estratégicos, que implican toma de decisiones, y los holísticos, que son acciones concretas no centradas en el detalle, sino contemplando el trabajo global. Ambos, estratégicos y holísticos, son aspectos en los que más cambios observamos entre las primeras y las últimas sesiones entre los aprendices de concepción

más constructiva. Los enunciaban más en las primeras SP y los retomaron en las últimas SP, coincidiendo con las fases que Lane (2006) llamó estructura “macro-micro-macro” en músicos profesionales. Este cambio no se apreció en los aprendices más tradicionales, cuya práctica y reflexión sobre la misma es más homogénea y lineal.

Ya hemos comentado que los JZ tendían hacia un trabajo analítico muy minucioso y no mencionaron procedimientos globales que concibiesen la pieza como un todo. En todo caso sí como unión o conexión de partes, pero no el *todo* con una entidad propia. Al explicar los procesos intentaré argumentar esta idea de manera más completa.

En las culturas populares vimos diferencia en que los aprendices directos mencionaban una concepción del aprendizaje como resultado de la cantidad de práctica que los constructivos no mencionaron. Los constructivos parecían más orientados a la cualidad de esa práctica, como otros estudios con expertos han encontrado (Duke *et al.*, 2009; Jørgensen, 2002). Estos mismos aprendices constructivos también hicieron hincapié en la importancia de percibir y expresar el ritmo haciendo símiles con el baile, y por tanto la importancia del pulso y acentuaciones, o como expresan los flamencos, que “esté a compás”. Sugerimos que parecen realizar transferencias entre modalidades de procesamiento musical. Vemos una síntesis en la Tabla 8.9.

**Tabla 8.9.** Diferencias del discurso sobre la práctica entre aprendices directos (tradicionales) y constructivos, en referencia a los resultados del aprendizaje

	Tradicionales	Constructivos
<b>Procedimientos estratégicos</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí
<b>Procedimientos holísticos</b>	CL-D y FL-D apenas	CL-C y FL-C sí
<b>Aprendizaje <i>sumativo</i>, en cantidad</b>	JZ-D y FL-D sí	JZ-C y FL-C no
<b>Ritmo bailado</b>	JZ-D y FL-D no	JZ-C y FL-C sí
<b>Ritmo a tempo y metido en compás</b>	JZ-D y FL-D no	JZ-C y FL-C sí

- *Los procesos.* Ya mencionamos que en el discurso sobre los procesos de aprendizaje se establecía la diferencia más amplia entre los participantes con una concepción directa y aquellos con una más constructiva. Los aprendices constructivos mencionaban mucho realizar transferencias de conocimientos entre el material de aprendizaje en sí y otros conocimientos y modalidades de aprendizaje, que usaban como anclaje para un aprendizaje que estaban haciendo en ese momento. Este proceso es especialmente relevante para desarrollar un aprendizaje en el que el conocimiento se integra. Es de esperar que facilite mayor duración en el tiempo de ese aprendizaje que si se hubiera adquirido con una repetición ciega, y estaría relacionado con las estrategias de integración de Nielsen (1999).

Los aprendices constructivos en las tres culturas también mencionaron frecuentemente algún tipo de representación mental, bien visual, auditiva o propioceptiva que generaban mientras aprendían. Y curiosamente los mismos aprendices no hacían apenas hincapié en el procedimiento de memorizar la música. Pareciera que los procesos que estamos comentando pudieran tener alguna repercusión en su aprendizaje de forma tal que no necesitaran tener que “memorizar” las cosas, o no era un aspecto al que dieran importancia.

En los procesos de motivación y emoción los aprendices constructivos también se diferenciaban de los directos. Ya comentamos que los participantes de flamenco apenas hicieron referencias a atribuciones sobre sus éxitos y fracasos en el aprendizaje. Pero en las culturas de JZ y CL el estilo atribucional de los participantes constructivos era de tipo interno, modificable y controlable por ellos mismos. Es decir, más allá de ser más positivo, que lo fue, parecían tener las herramientas y el control sobre su proceso de aprendizaje. Los aprendices directos atribuían más su evolución a circunstancias externas no controlables.

Bézenac y Swindells (2009) habían encontrado que en las actividades musicales tenían una experiencia más placentera los músicos populares, de jazz y de folk, que los clásicos. Sin embargo, recordamos que fue el aprendiz CL-D el que mostró más emociones negativas reconocibles en su SP, mediante habla privada y gestos, confirmadas en sus ERP. Esta diferencia respecto del aprendiz CL-C nos alienta a pensar que la cultura de aprendizaje musical a la que uno pertenece no es un ente homogéneo sino que puede tener también unos matices relacionados con otras culturas de aprendizaje global.

Las evaluaciones fueron más frecuentes en los aprendices más constructivos que en los aprendices más tradicionales. Las evaluaciones positivas de los más constructivos tienen en común que se relacionaban con su motivación intrínseca y una observación de su propia evolución. No mostraron referencias a objetivos extrínsecos o a los que vienen a posteriori de la situación de aprendizaje, hecho que sí se dio en los aprendices directos de las tres culturas.

Respecto de los procesos relacionados con la gestión autónoma o heterónoma del aprendizaje, los aprendices de la cultura clásica se diferenciaron en que el aprendiz directo mencionaba la elección de las piezas musicales por parte del profesor y solía ajustarse a lo que consideraba demandas, fundamentalmente del estilo, la partitura, etc. El aprendiz constructivo, sin embargo, elegía él su repertorio y solía ver cómo adaptar las demandas y el material notacional a sus características y necesidades de aprendizaje.

La gestión o toma de decisiones por parte del docente fue mencionada con más frecuencia por los aprendices directos de jazz y de clásico que por los constructivos de sus mismas culturas. Mientras que la toma de decisiones por parte del alumno fue más mencionada por los aprendices constructivos de las culturas de flamenco y clásico que por los directos de estas mismas culturas.

Por último, parece que los aprendices más constructivos en las tres culturas tendieron a identificar los objetivos de aprendizaje, es decir fijaban más las metas. Por el contrario, los más

tradicionales se centraron más en la planificación, entendida como el establecimiento de una secuencia de acciones, que suele estar fijada externamente y suele aplicarse de manera invariable. Estos aprendices parecían más orientados a seguir el plan que a conseguir la meta. De ahí, quizá, que lo hicieran desde una perspectiva cuyo discurso implicara una regulación externa o carga de trabajo del tipo “hay que”, “tengo que”, “debería de”. Esto lo vimos en los aprendices de JZ y CL.

A la vista de estos procesos diferenciados entre concepciones polarizadas, el perfil de los aprendices más constructivos concuerda con la visión actual del constructivismo. Para muchos autores es una aproximación que promueve los procesos psicológicos de quien aprende, para que pueda construir y darle sentido al conocimiento y las habilidades de manera activa. El quid de la cuestión es concebir al aprendiz como un participante epistémico con un rol transformador y constructivo (Bransford, Brown, y Cooking, 2000; Sawyer, 2006). Y esa concepción del aprendiz sería aplicable a distintos momentos evolutivos del aprendiz, como defienden distintos autores (López-Íñiguez *et al.*, 2013; Pramling, 1996; Viladot *et al.*, 2010). Desde esta perspectiva los niños pueden ser enseñados metacognitivamente desde muy temprano si el contexto es favorable.

**Tabla 8.10.** Diferencias del discurso sobre la práctica entre aprendices directos (tradicionales) y constructivos, con referencia a los procesos del aprendizaje

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Recuperación con transferencia</b>	JZ-D, CL-D y FL-D menos	JZ-C, CL-C y FL-C más
<b>Representación mental</b>	JZ-D, CL-D y FL-D menos	JZ-C, CL-C y FL-C más
<b>Procedimiento memorización</b>	JZ-D, CL-D y FL-D más	JZ-C, CL-C y FL-C menos
<b>Atribución</b>	JZ-D y CL-D menos frecuencia y más negativas	JZ-C y CL-C más frecuencia y más positivas
<b>Evaluación</b>	JZ-D, CL-D y FL-D menos	JZ-C, CL-C y FL-C más
<b>Motivación</b>	JZ-D, CL-D y FL-D extrínseca e intrínseca	JZ-C, CL-C y FL-C Intrínseca; baja o nula extrínseca
<b>Elección piezas por el profesor</b>	CL-D sí	CL-C no
<b>Gestión del aprendizaje del profesor</b>	JZ-D y CL-D sí	JZ-C y CL-C no
<b>Autonomía en aprendizaje</b>	CL-D y FL-D menos	CL-C y FL-C más
<b>Objetivos y planificación</b>	JZ-D, CL-D más planificación	JZ-C, CL-C y FL-C más objetivos
<b>Ajuste de lo interno a lo externo</b>	CL-D sí	CL-C no

**8.2.2.2. La práctica.** Por último resumimos las diferencias más significativas entre concepciones de aprendizaje encontradas en las SP instrumentales.

*a. Las condiciones: Recolocación postural y escritura epistémica*

Venimos desarrollando en las condiciones de aprendizaje y es así que resumimos a continuación una estrategia postural que pudimos observar en las tres culturas solo en los aprendices de concepción constructiva. En los momentos que por centrar la atención en alguna dificultad descolocaban la postura convencional de su cultura comenzaba a dificultarse la práctica y producían errores. Pero enseguida regulaban la posición a su forma habitual, más o menos conscientemente para propiciar una mejor interpretación, y su repercusión se podía observar de manera inmediata en la fluidez de su discurso musical. El otro aspecto de las condiciones de aprendizaje fue observado en la práctica solo de las culturas con uso de la notación. Tanto el aprendiz constructivo de JZ como de CL hicieron un uso epistémico de la partitura en la práctica, cada uno dentro de sus esquemas culturales, como un facilitador de la comprensión, coincidiendo con lo encontrado en su discurso.

*b. Resultados:*

*b.1. Estrategias ante el aprendizaje repetitivo.* El uso de procedimientos estratégicos con tomas de decisiones sobre la práctica se confirmó en las ERP en los tres aprendices constructivos, tal y como nos indicaron en su discurso. Aunque el aprendizaje repetitivo-repaso es la estrella de la práctica instrumental, difiere cualitativamente su gestión entre concepciones. En los aprendices constructivos pudimos observar patrones de acción ante la repetición; en el FL fue el uso de la digresión con transferencia de información de la repetición como estrategia motivacional. En el JZ fue el patrón de tres repeticiones a modo de “búsqueda, repaso y evaluación”. Y en el CL fue que la segmentación de las frases de repetición terminaba siempre en el primer acorde de la siguiente frase, trabajando así la conexión entre ambas. No vimos patrones en este aspecto en los aprendices directos.

*b.2. Conceptos sobre el aprendizaje y la música.* En la SP del aprendiz CL-D nos encontramos el concepto que expresaron los otros aprendices directos en su discurso de que el aprendizaje es el producto de la cantidad de práctica. En su práctica pudimos observar esta noción con respecto a las dificultades que resolvía mediante la cantidad más que la calidad de la práctica. El concepto musical más relevante diferenciador entre las concepciones en CL fue el hecho de considerar el ritmo proporcional o por el contrario ad libitum en los cambios de tempo como estrategia ante las dificultades.

Nielsen (1999) había categorizado como actividades durante la práctica, además de la segmentación del material, los cambios en la velocidad de los pasajes a estudiar. En las tres culturas hicieron cambios de velocidad en algún pasaje, aunque de manera anecdótica en las populares. Sin embargo en la CL lo utilizaron habitualmente pero de manera cualitativamente distinta entre los dos participantes. El aprendiz CL-C mantuvo el ritmo del pasaje proporcional al



tempo al que consideraba que le podía salir satisfactoriamente y acertaba con la velocidad elegida. El CL-D bajaba el tempo y con él el ritmo se volvía ad libitum. En las ERP no supo explicar el criterio mediante el que modificaba la velocidad y al llegar de nuevo al mismo pasaje solía encontrarse de nuevo con la misma dificultad. Este aspecto de la concepción del ritmo, tanto entre culturas como entre concepciones, es un aspecto que necesitaría un estudio en exclusividad.

**Tabla 8.11.** Resumen de las diferencias en la práctica entre aprendices directos (tradicionales) y constructivos, con referencia a las condiciones y los resultados del aprendizaje

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Recolocación postural y regulación</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí
<b>Lectoescritura epistémica</b>	JZ-D y CL-D no	JZ-C y CL-C sí
<b>Procedimientos estratégicos</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí
<b>Aprendizaje sumativo, en cantidad</b>	CL-D sí	CL-C no
<b>Ritmo proporcional, aunque varíe el tempo</b>	CL-D no	CL-C sí

*c. Los procesos:*

*c.1. La recuperación con transferencia.* Concordando con el discurso pudimos observar la recuperación con transferencia de información en las SP y confirmadas en las ERP de los tres aprendices constructivos y no la encontramos en las de los aprendices directos. Tanto el aprendiz de la cultura clásica como el de jazz de concepción más constructiva en su práctica se caracterizan por una progresión de acciones musicales que están ancladas cada una en la que acaba de realizar previamente. En el aprendiz de FL la transferencia la realizó en las digresiones comentadas, creando nuevos formatos integrados de material musical.

*c.2. Evaluación, emoción y motivación.* A destacar en los aprendices de concepciones más constructivas en las culturas clásica y jazzística fue que realizaron una gestión específica de las evaluaciones negativas. Aunque aludieron más a evaluaciones positivas, el hecho crucial es que las negativas también fueron tenidas en cuenta y gestionadas, y fue el principal punto de diferencia con los aprendices de concepciones más tradicionales. Estos últimos tomaban las evaluaciones negativas más como un error que como un punto de partida en el aprendizaje. En la práctica los aprendices constructivos solían expresar más emociones positivas y fue característica la motivación intrínseca explicada en las ERP de los músicos populares de JZ y FL. Esto confirma de nuevo su discurso y el trabajo de Bézenac y Swindells (2009).

Finalmente, en cuanto a regulación el caso más diferenciador entre concepciones en las SP fue en la cultura CL, donde el aprendiz directo expresó su adaptación a la partitura normativa, fundamentalmente en la digitación, incluso aunque no le fuera cómodo. Sin embargo el aprendiz

constructivo hacía una constante adaptación y cuestionamiento del material notacional, confirmando ambos lo expresado en su discurso. La síntesis de estos procesos podemos verla en la Tabla 8.12.

**Tabla 8.12.** Diferencias en la práctica entre aprendices directos (tradicionales) y constructivos con referencia a los procesos del aprendizaje

	<b>Tradicionales</b>	<b>Constructivos</b>
<b>Recuperación con transferencia</b>	JZ-D, CL-D y FL-D no	JZ-C, CL-C y FL-C sí
<b>Evaluación positiva</b>	JZ-D, CL-D no	JZ-C, CL-C, FL-C (y FL-D) sí
<b>Gestión de evaluación negativa</b>	JZ-D y CL-D no	JZ-C y CL-C sí
<b>Expresión emociones positivas</b>	JZ-D y FL-D no CL-D sí	JZ-C, CL-C y FL-C sí
<b>Motivación intrínseca</b>	JZ-D y FL-D no	JZ-C y FL-C sí
<b>Ajuste de lo interno a lo externo</b>	CL-D sí	CL-C no

**8.2.3. Conclusión del segundo estudio empírico.** En la comparación entre el discurso de los participantes y sus prácticas de aprendizaje musical hemos podido ver encuentros y desencuentros. No obstante, sí podemos defender una relación entre las concepciones de los participantes y el tipo de práctica que llevaban a cabo, el uso de los niveles de procesamiento, activación de distintos procesos psicológicos y emocionales y pautas de regulación del aprendizaje. Con nuestros resultados podemos apoyar los estudios en los que las concepciones más tradicionales se relacionaban con formas más explícitas de procesamiento (Bautista *et al.*, 2010; Casas y Pozo, 2008; López-Íñiguez *et al.*, 2013; Marín *et al.*, 2012). También el hecho de que posiciones más innovadoras se ven asociadas a procesamientos referenciales en distintos ámbitos de conocimiento (Bautista *et al.*, 2010; Castejón y Martínez, 2001; Martín *et al.*, 2012; Tsai, 2002).

En esta disertación no establecimos distintos niveles de la variable “nivel de aprendizaje”, que pretendimos homogeneizar con aprendices semi-profesionales para poder observar las variables de concepciones y culturas de aprendizaje musical. En otros estudios fue una variable significativa (*e.g.*, Bautista *et al.*, 2012; Hallam, 2001; Hallam *et al.*, 2012; Marín *et al.*, 2012), donde generalmente se encontraron concepciones más constructivas en estudiantes de música avanzados. Sin embargo, siendo que en nuestro estudio hubo aprendices de todos los perfiles de concepciones pertenecientes al mismo “nivel educativo”, iría más a apoyar la idea de otros factores de influencia en la construcción de esas concepciones como las relaciones con otros agentes educativos (López-Íñiguez y Pozo, 2012, 2013) y el entorno de aprendizaje.

También los trabajos con profesores con menos experiencia asociados a perfiles más innovadores o constructivos y profesores con más experiencia asociados a perfiles más tradicionales podrían apoyar nuestra tesis, si concebimos esos grupos como perfiles generacionales con diferente entorno y formación (Bautista *et al.*, 2010; López-Íñiguez *et al.*, 2013).

Otra aportación crucial de esta tesis es la comparación entre el discurso y la práctica de aprendizaje. Ha habido precedentes de comparación del discurso con la práctica de docentes de música (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2008), pero no con el discurso de aprendices y su práctica instrumental. Además las sesiones fueron analizadas doblemente desde el sistema de análisis deductivo y desde las categorías inductivas. Esto nos ha permitido hacer un análisis muy amplio, y a la vez en profundidad, pero también somos conscientes de que engloba estructuras muy holísticas y otras muy en detalle que necesitan mucha jerarquización para poder ser comunicadas y hacerlas comprensibles. Esto además hace muy extensos los informes de investigación y somos conscientes de que hacen necesaria una eficaz capacidad de síntesis a la hora de hacer comunicaciones en el ámbito científico.

Esta comparación entre discurso y práctica de aprendizaje musical es la que nos permite definir unos perfiles de coherencia para los participantes directos y los constructivos. En los primeros pudimos observar algunas incongruencias entre lo que nos explicaron a priori y lo que hicieron con el instrumento después. Podemos decir que su discurso tenía una intención que no se llegaba a aplicar en la práctica, a modo de deseabilidad, coincidiendo con el perfil general entre discurso y práctica docente encontrado por Torrado (2003). El discurso de estos aprendices iba por delante de su práctica, como en Torrado y Pozo (2008). Sin embargo, en los aprendices constructivos no observamos esa incongruencia e incluso la práctica iba en ocasiones por delante de lo que ellos habían llegado a explicitar. De tal forma que era visualizando sus grabaciones como ellos tomaban conciencia y le ponían nombre a lo que hacían, o dirigían la atención a acciones que tenían automatizadas y les funcionaban.

Ahora bien, el perfil de coherencia entre discurso y práctica por excelencia no responde a una concepción directa o constructiva sino a una cultura de aprendizaje musical, que en nuestro trabajo ha sido el flamenco. Los aprendices de etnia gitana nos entregaron sus formas de decir y hacer, que no eran distintas de lo esperado y encontrado en las otras dos culturas. Estas formas eran coherentes con la visión del maestro y con el rol asumido por el alumno. Estaban fusionadas desde todos los prismas. Por el contrario, podemos decir que las culturas “letradas” o académicas aparecían disociadas entre discursos y acciones, y esto nos permite realizar una última reflexión.

### **8.3. Conclusiones finales**

Ya definimos que el origen del flamenco se concibe como producto de la hibridación transcultural cuando la cultura agraria tradicional se transformó en el actual folclore urbano, y la

religiosidad popular se transformó en espectáculo y valor mercantil en los comienzos del siglo XX (Steingress, 2004). Pero la comunidad gitana continúa intentando reforzar sus lazos de cohesión cultural que conservan algunos de los rasgos presentes en el origen. Los medios que poseen son la conservación y réplica de unos valores, que pueden ser vistos con perplejidad o desconcierto desde “fuera”. Pero esto los refuerza y protege a la vez de la entrada de lenguaje, ideas, políticas o comportamientos imperantes en el entorno próximo.

En nuestros estudios de caso hemos ido mostrando cómo los flamencos parecían tener todo integrado: cuerpo, música y discurso verbal. La postura corporal desde el momento en que caminamos es un indicador de la cultura de la que formamos parte. Los flamencos califican en ocasiones las posturas corporales de los payos como posturas de tono muscular blando y poco erguido. Y la postura y actitud de un flamenco es un comportamiento que en la cultura paya podría llegar a entenderse como un ademán de arrogancia y altanería.

Sin embargo, para comprender una cultura tenemos que empatizar con ella, actuar como ella y partir de sus valores. Los gitanos tienen una posición corporal peculiar, erguida, con un tono muscular *eutónico* determinado. Esto implica una aproximación a la realidad, que lejos de ser arrogante podría ser de dignidad y seguridad, por estar basada en determinados principios, que le hacen sentir orgulloso de pertenecer a ella.

Partiendo de que nuestra intención, especialmente en este segundo estudio, es ideográfica y no nomotética, es decir no generalizable por ley a todos los miembros que describimos de una cultura, es como describimos los siguientes elementos. Los flamencos con los que hemos participado ahora aprendían guitarra con un maestro, pero aprendían música como una lengua materna ya desde la primera infancia. Me llegó al alma la frase de un participante que decía “cualquier gitano te puede hacer una patada propia por la calle”, patada de baile hay que entender. Y quizá sea verdad o no, pero al menos lo intentarán. Mientras, que en los payos si les pidiéramos un paso de baile por la calle quizá habría muchos que se quedasen sin intentarlo con el argumento de “yo no soy bueno en eso” o “eso yo no lo he aprendido”. Podríamos decir algo parecido con una tarea sencilla de cantar en vez de bailar.

En este sentido, los jazzistas y clásicos parecen incorporar el lenguaje musical como se aprende una segunda lengua: simbolizando, decodificando y luego volviendo a codificar el material en producción. Si además nos vamos a los entornos más académicos, por ej., los conservatorios, vemos que adquirimos otros aprendizajes duraderos como el miedo escénico, que luego hay que desmontar con múltiples formas terapéuticas.

Pareciera que disponer de todas las herramientas facilitadoras del aprendizaje no garantizase el desarrollo íntegro personal, emocional y en ocasiones profesional para el desempeño activo en la sociedad actual. Los flamencos solo tienen unos principios (cultura) y son coherentes con ella, con sus ventajas y limitaciones. Mientras que los mas académicos viven entre

dos culturas; su tradición académica y la nueva cultura que se respira plural y cambiante, y están atrapados en las contradicciones del aprendizaje de estos tiempos.

En las líneas más recientes de investigación se pone el énfasis en el aprendizaje y la comprensión del funcionamiento cerebral desde las neurociencias. Esto nos ha permitido acceder al conocimiento del sistema de neuronas espejo fronto-parietal humano. Este sistema puede simular un estado emocional en el oyente de música porque tiene la capacidad de enlazar representaciones perceptuales y de comportamiento de un estímulo durante la percepción musical con carga emocional (Gridley y Hoff, 2006).

No obstante, tenemos culturas tan “sofisticadas” que pueden llegar a disociar el entorno musical del origen emocional y cinestésico musical y promover la “experiencia típica de concierto clásico” (Sloboda, 2010). Ésta parece acompañarse de un éxtasis comportamental, con carencia prácticamente total de movimiento y conducta expresiva por parte de los oyentes. La evidencia de las técnicas de neuroimagen actuales que vinculan emoción y movimiento con la música (Molnar-Szakacs y Overy, 2006) darían una ventaja a la transmisión de conocimiento musical que realizan los flamencos, a partir de la comunicación gestual y las representaciones multimodales en su aprendizaje informal.

La música también es un fenómeno multimodal que pudo emerger a partir de los fundamentos de otro proceso básico del ser humano que fue la Teoría de la Mente (ToM). Concretamente desde una forma específica de esta ToM que es el compromiso afectivo o *Affective Engagement* (Livisgton y Thomson, 2009). Respaldada por el sistema de neuronas espejo de empatía e imitación, la música logra su unión con la emoción desde funciones preexistentes hasta múltiples modalidades. Así, podríamos hacer un símil entre la música y la psicología cognitiva, entre otros dominios de conocimiento. Cuando sus culturas toman distancia del origen en que surgieron, como el procesamiento analítico que hemos visto en esta cultura de aprendices de jazz, provocan la alternancia con tendencias a volver al mismo. Estas tendencias, tanto en música como en psicología, han venido a denominarse como *hot* (*hot cognition, hot jazz*).

Esto parecería estar relacionado con los trabajos de Hallam *et al.* (2012) en el ámbito educativo, donde se enuncia que el conocimiento armónico y formal generalmente se añade en la enseñanza a partir de los niveles intermedios. En los participantes de jazz de este trabajo pudimos comprobar que los aprendices iniciaban su formación en esta cultura cuando ya tenían al menos un nivel medio de formación clásica. Y vemos que encajan en el perfil de estudios como el de Vaughan (2002), donde la complejidad en el análisis de una obra es vista como un factor importante en la interpretación y práctica musical. Sin embargo, en estos aprendices vemos una tradición que ha seguido más la estela del academicismo de las primeras escuelas universitarias de Boston que los formatos en que se originó, que eran más próximos al aprendizaje informal de herencia africana.

Las diferencias encontradas con respecto a los aprendices de un tipo de concepción u otra dentro de la misma cultura de aprendizaje musical nos alienta a pensar que la cultura no es un ente homogéneo, sino que tiene también unos matices relacionados con otras culturas de aprendizaje general. Desde el punto de vista de las concepciones, una dificultad en la investigación supuso encontrar al menos un participante en la cultura de flamenco analizada con un perfil más constructivo en los parámetros establecidos a priori. Solo encontramos un aprendiz con el que perdimos el contacto y tardamos casi un año en volver a encontrar. Finalmente participó en el segundo estudio. Tenía un contexto familiar peculiar, con un padre que era pastor de la iglesia evangélica; él no había abandonado los estudios de secundaria obligatoria, a diferencia de lo que es habitual en su entorno social. Le pedimos la posibilidad de hacer la entrevista a algún familiar y tuvo la diligencia de acceder un primo de edad similar y vivienda contigua. Este primo es el otro aprendiz de perfil más constructivo de toda la muestra de flamenco que pudimos entrevistar. Este ejemplo sintoniza con los estudios sobre la influencia familiar (Howe y Sloboda, 1991; Green, 2001/02), que nos hacen pensar más allá del aprendizaje musical hacia formas de aprendizaje general.

#### **8.4. Futuras líneas de investigación**

Tal y como defienden algunos autores (Bathgate, Sims-Knight, y Schunn, 2001), podríamos aplicar las conclusiones de esta tesis para promover que los estudiantes sean enseñados para adoptar estrategias metacognitivas y analíticas que les faciliten “la autonomía” durante la práctica de aprendizaje instrumental. Pero ¿nos cuestionamos en algún momento el por qué de esa necesidad de autonomía?, ¿es para prescindir del maestro cuánto antes y poder trabajar más tiempo en solitario? Ante los cambios sociales y económicos actuales, ¿la adaptación nos la propician más los formatos de individualidad o los de colectividad? Y si atendemos a los estudios antropológicos y de las neurociencias, ¿no son las redes de conocimiento y acción distribuidas las que generan diferentes grados de autarquía? ¿Cuáles son las limitaciones de esas redes?

Los formas de explicitación e implicitación, incluso contemplando la redescipción representacional, no terminan de explicar las relaciones entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la práctica (Clarà y Mauri, 2010). Podríamos asemejar el conocimiento teórico a la aproximación del primer estudio de la tesis. Y el conocimiento práctico y la práctica a las formas discursivas sobre la práctica y la propia práctica respectivamente analizadas en el segundo estudio de tesis. Ambas formas son necesarias, pero no para moverse en un continuo explícito-implícito (Pozo *et al.*, 2010), sino para posibilitar el uso de múltiples mediadores, artefactos teóricos y prácticos en la acción humana (Clarà y Mauri, 2010). Hecho que ya empezábamos a anunciar a partir de las descripciones lexicométricas en las proyecciones de las culturas en los planos, con la complejidad de interacción de los ejes de autonomía-heteronomía, explícito-implícito o simbólico-emocional. Más como una relación poliédrica que lineal.

La investigación transcultural nos abre muchas posibilidades e interrogantes. Aunque hemos podido ver tres tipos de tendencias: los que quieren ver qué es lo que funciona en el aprendizaje informal para aplicarlo al ámbito formal, en ocasiones como herramienta motivacional; los que quieren defender el antiguo sistema clásico aderezado de incursiones “exóticas” en lo informal; y los que creen que es necesario cambiar la concepción de aprendizaje y para ello es necesario cambiar también los escenarios de aprendizaje.

La tercera tendencia es especialmente importante en la práctica musical, porque los artefactos prácticos no pueden desligarse de su situación. Porque incluso aplicando esos artefactos prácticos a nuevas situaciones traerán a ella la situación que referencian (Clarà y Mauri, 2010). Esto supondría una transformación de la práctica a partir de los cambios en los artefactos prácticos que la median y los cambios en los sistemas de actividad en los que la práctica se desarrolla: desde la colectividad en el aprendizaje hasta los niveles institucionales.

Apoyando la última perspectiva, sugerimos el realizar un *zoom etnográfico* en el aprendizaje del flamenco en comunidades gitanas. De esta manera, podríamos observar los formatos espontáneos de interacción entre iguales, la transmisión de conocimiento musical en la infancia y el desarrollo de las competencias para el disfrute y el desempeño profesional. En definitiva, observar su acción situada. Se nos abren múltiples interrogantes del tipo ¿cómo funcionan las fuentes de cohesión en los grupos de transmisión del conocimiento musical?, ¿cuál es el papel de las peñas, las coaliciones, los colegas, los familiares reconocidos en el ámbito y las ceremonias religiosas?

De todo lo analizado destacamos aquí el concepto y tratamiento del pulso, del tempo y del ritmo, que hemos visto que son parámetros muy importantes en músicas distintas a la de la tradición centro europea y occidental. ¿Se podrían explorar éstos como elementos de la cognición simbólica y su papel facilitador en la creación o no de nuevas redes de asociación entre mentes independientes actuando en grupo? ¿Qué matices se establecen en las relaciones entre ellos y el comportamiento, gesto y movimiento fundamentalmente? ¿Tendemos actualmente hacia formatos más holísticos que analíticos? ¿Son conmensurables los tipos de aprendizaje basados en la acción y los basados en el conocimiento (más o menos explícito) sobre esa acción?

Los contextos académicos pueden beneficiarse de estos dos últimos párrafos de interrogantes, si es que tienden a pensar sobre cómo implementar mejoras en su práctica. Tanto los elementos sociales como los rítmicos creemos que son los que pueden posibilitar cambios en el uso de múltiples mediadores, artefactos teóricos y prácticos, en el aprendizaje musical. Aunque hay quien defiende que los artefactos teóricos y prácticos tienen desarrollos opuestos (Clarà y Mauri, 2010) y, por tanto, son inconmensurables.

En resumen, las contribuciones de las culturas de aprendizaje musical popular, preferentemente informales, pueden beneficiar no solo a la educación formal en los ámbitos de la educación obligatoria. También pueden hacernos repensar los formatos de “excelencia” en la

educación superior (Karlsen, 2010) y los formatos de investigación y aplicación psicológica, máxime cuando otros caminos son viables en otras culturas. Y podemos prestar una atención especial a si los ámbitos musicales formalizados pudieran estar poniendo trabas al aprendizaje de alumnos que fueron formados en ámbitos menos formalizados (Feichas, 2010) por desconocimiento de su funcionamiento y necesidades.

Una posible solución podría ser la dirección hacia la convergencia, pero no basada exclusivamente en la occidentalización sino también en la orientalización y en nuevas formas cognitivas basadas en la fusión de sistemas sociales y de valores (Nisbett, 2003). Entendiendo los formatos más holísticos como los de procedencia oriental, estos nos pueden aportar, más allá del exotismo, una transformación cualitativa en nuestra manera de ver el pensamiento y comportamiento humano. Y es en épocas de transformación que los seres humanos funcionamos unas veces más como occidentales y otras más como orientales, según las demandas y nuestra percepción. Pero el cambio social ya está iniciado y sería de esperar que propiciase un cambio en los patrones típicos de percepción, pensamiento, acción y emoción.



## CAPÍTULO IX. General Conclusions

This chapter presents the general conclusions of this PhD thesis, divided into three sections. The first section contains a summary of the conclusions of Empirical Study 1 on 31 guitar players from the classical, flamenco and jazz cultures. It is divided into conclusions of Sub-study 1 and Sub-study 2. In Sub-study 1 we summarise an initial approach to the profiles of the three cultures based on the answers they selected from a multiple choice questionnaire, followed by a summary of the answers selected by the three cultures regarding the three educational dimensions (teaching, learning and evaluation). In Sub-study 2 we summarize the statistical differences found in the lexicon of the three cultures during an interview of open-ended questions, and complete it with the statistical differences in the lexicon for the 3 dimensions (conditions, processes and results) according to the Factorial Correspondence Analysis (FCA) performed. Finally, in the general conclusions of Empirical Study 1 we comment on the peculiarity of the flamenco culture, the inconsistencies in the discourse of the classical and jazz cultures, and a final conclusion.

In the second section we provide a summary of the conclusions of Empirical Study 2, in which only six students, from among all the respondents in the first empirical study, took part. These were two learners from each culture, representing opposite poles in the conceptions within each culture – the one who had expressed the most traditional (direct) conceptions and the one who has expressed the most constructive conceptions in the first Study. This is an in-depth study analyzing practice in music learning and discourse about it. First, we summarize the differences between musical learning **cultures**. Firstly we looked at differences in discourse, based on four open interviews about their practice (initial interview and three post-practice interviews) after three practice sessions during the preparation of a musical piece. The piece was selected with them, being the most similar between participants from the same culture, and of similar levels of difficulty between cultures. We also observed whether there were differences among cultures regarding their learning practices by analyzing the video recordings of their PS (Practice Sessions) and the relationship between discourse and practice with relation to oral, body language and musical discourse. Secondly, we described the differences in discourse and PS between learners selected within each culture because they expressed more direct **conceptions** and those who expressed more constructive conceptions. Lastly, we observed whether there were any patterns of consistency or inconsistency between verbal descriptions and actions, both within cultures and within learning conceptions.

The third section summarizes the findings and relates them to the chapters on theory, both phylogenetic and ontogenetic, and the difficulties encountered during the research.

The fourth and final section presents potential further lines of research into the points of interest set forth in this PhD Thesis, and implications to education and research which could be considered in the future.

## 9.1. Empirical Study 1

### 9.1.1. Conclusions for the Sub-study 1: Music Learning Cultures and Construction of Teaching-Learning Conceptions

*9.1.1.1. Profiles of the Three Cultures from the  $X^2$  Test.* We shall begin the discussion of the first aim of Sub-study 1, which was to ascertain whether there were significant differences in the discourse of participants from the three cultures studied, i.e. is it possible that a learner would prefer the choice of one or another theory according to the musical culture he belongs to? We found that the most usual profile in all three cultures was the interpretative conception, although nuances can be distinguished among them considering their answers to the multiple choice questions, by applying a  $X^2$  test to the significant questions. This can be summarized as follows.

**Learners from the Flamenco culture** choose a teaching-learning format based on hetero-regulation and imitation. It is the teacher who decides which pieces are to be played and shows the learners how to play them. These learners are significantly less likely to select the answer that says that the student chooses the pieces. They say that they memorize by repeating sections and then repeating the whole piece from beginning to end. The teacher's opinion serves to correct students as soon as possible. Regarding teacher's instructions, they prefer the teacher to begin with what is wrong, and tell the student how to correct it, without making them think about why, which is something that the teacher himself does. And if what the student does is good, the teacher may congratulate him, but move on to the next part requiring correction.

**Learners from the Classical culture** select student self-regulation. They prefer students to choose their own pieces and are significantly less likely to choose the answer that says that the teacher should select the pieces and show students how to play them. They are less likely to choose the option that says that the teacher's opinion serves used to correct students as soon as possible. They say that they memorize pieces by singing and clapping in order to grasp the sense and the whole idea. Regarding the process of student motivation and autonomy, they prefer the options that say that the teacher focuses on making students think about why they do certain things well, how they have studied them and what new things they could focus on now.

This reinforced the hypothesis about the relationship between the two poles of education: formal – represented by the classical culture – and informal – represented by the flamenco culture. We have noted that the Flamencos are informal learners of flamenco music in a family setting, with its implications for their everyday learning, not only musical, (Howe and Sloboda, 1991; Green, 2001/02) but also emotional (Sloboda and Juslin, 2010). However, in this study, they are under the tutelage of a guitar teacher. They are not describing to us their spontaneous processes of exchanging musical knowledge among peers or in a playful family setting, which they sometimes do not identify as teaching and learning sessions. Thus, classical participants express more constructive conceptions while flamenco participants express more direct

conceptions, creating some nuances at the poles of formal and informal learning which we have described following Trilla (1997) and Folkestad (2006), in Table 1.

The first nuance is with regard to leadership in the activity (who takes the decisions). In both cases, students express didactic teaching as intentional and organized by the teacher, where the participants in the educational phenomenon have different roles in the three cultures – the teacher imparting didactically on the one side, and the student as receiver on the other – except that in this case, in the formal Classical context, learning is more self-regulated by the student. However, intentionality is very high in both, and opening the task by the teacher is also questionable in both. Thus, we insist on the idea of a continuum along which cultures are situated at different points, depending on the whole context referred to.

**Table 9.1.** Differences between the Formal and Informal poles in the context of Musical Education, following Folkestad (2006) and Trilla (1997)

	<b>FORMAL</b>	<b>INFORMAL</b>
<b>Planning</b>	Activity sequenced a priori.	Activity not sequenced a priori.
<b>Goal</b>	Activity focuses on how to work/play/compose.	Activity focuses on ways to work/play/compose.
<b>Participants</b>	Managed by the teacher. Usually one person leads the activity (not necessarily the teacher in the formal sense, but someone directs and organizes the learning activity, e.g. one of the musicians in the group). This position need not be fixed, although it usually is.	The process is based on the interaction among all participants in the activity.
<b>Motivation</b>	There may sometimes be conflict and differences between teacher and learner motivation.	Described as voluntary, self-regulated learning.
<b>Location</b>	Within institutions.	Outside institutions.
<b>Learning style</b> (nature and quality of the process)	Learning to play from the score.	Learning to play by ear.
<b>Leadership of the activity</b> (who takes the decisions)	Didactic teaching.	Open, self-regulated learning.
<b>Intentionality</b>	High	Low

In between, **learners from the Jazz culture** say that the teacher should focus on the learner's interests and capacities, although they do not attribute to the student the regulatory capacity selected by Classical students. They say they memorize by understanding the parts and the relationship among the chords. It is worth noting that when the teacher provides incomplete information to the student, JZ students significantly prefer the answer in which the student does not try out the song in order "not to learn it with mistakes". In this culture it seems that the teacher should not provide the full information as an ideological basis – the chart itself is an incomplete guide to musical information, which needs to be constructed by the performer. However, students are significantly less likely to select the option that says that the student should try out the song

alone and could also learn from mistakes, should they occur. Table 9.2 summarizes the profiles of the three cultures.

**Table 9.2.** Summary of cultural profiles based on the results of a  $X^2$  test on selection of answers to the multiple choice questions

	<b>Classical</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Locus of control</b>	Autonomous: Student chooses pieces	Autonomous: Student chooses pieces	Heteronomous: Teacher chooses pieces
<b>Role of the teacher</b>	Make the student think about why he does well, how he has studied, what he can focus on now	Focus on the interests and abilities of students	Correct the student as soon as possible
<b>Strategies for learning and memorizing</b>	Have a global idea of the piece by singing and clapping	Understand the parts of the piece and the relationship between chords	Copy and segment the material

*9.1.1.2. Profiles of the three cultures from different dimensions.* We shall now answer the second research question about whether theories were consistent within each culture for the three educational dimensions. Did the participants from a given culture maintain the same implicit theories in the dimensions of learning, teaching and evaluation? Profiles emerged in which the participants of each culture tended to prefer some answers to others in given dimensions.

In the teaching dimension, Flamencos of Gypsy ethnicity differed significantly from the other two cultures. The essence of the differences seems to lie in the learning conditions, which are based on oral transmission and prioritize the replication of effective models to ensure conservation. The system for transmission emulates an artisan system in which the model is observed with the aim of producing as faithful a copy as possible. It is close to the format of early instructional psychology for training experts in specific domains (Gagné, 1977), specifically in psycho-motor skills. This reinforces the hypothesis about the relationship between the pole of formal education and more constructive conceptions, and between the pole of informal education and more direct conceptions in this dimension.

Lastly, we asked how the three educational dimensions influenced the choice of one theory or another. Were teaching and learning described differently in cultures that use musical notation and those that do not? Was evaluation the same in cultures with and without official accreditation? Participant choices for the evaluation dimension were more similar than expected among the three cultures. We thought that official accreditation in the more formal context might bring about different conceptions. The fact that the greatest amount of constructive options was found for the evaluation dimension agrees with studies by Bautista, Pérez Echeverría, Pozo, & Brizuela (2012) and López-Íñiguez, Pozo and De Dios (2013).

The answers chosen by participants from the Flamenco culture differed surprisingly between the dimensions of evaluation and teaching, with a much more direct pattern for teaching. This supports our claim that conceptions coexist in “harmony”, or Entwistle’s (2007)

“representational multiplicity”. However, literature on the subject, which has mainly researched the academic culture, claims that a conceptual break or change is needed in order to activate constructive conceptions, and thus, direct-constructive profiles (Martín, Pozo, Pérez Echeverría, Mateos, & Martín, 2011) had not been found previously.

In the learning dimension, as in López-Íñiguez et al. (2013), learners chose the answers representing more traditional conceptions. We attribute the fact that learners prefer less traditional options for both teaching and evaluation to the fact that these dimensions induce the activation of certain conceptions: the student thinking about what he would demand of the *other* role (the teacher’s) regarding the help he would need seemed to contribute to more constructive choices than thinking about the learning dimension. This may be supported by Cazden (1991) on how focusing on the audience improves learning. In this case, focusing on the role of the other may activate more constructive conceptions.

### **9.1.2. Conclusions for the Sub-study 2: Musical learning cultures shapes specific lexicon**

**9.1.2.1. Statistical differences in lexicon among the three cultures.** Our first aim in this sub-study was to compare the distribution of all participants around the axes of gravity of the lexicon of the cultures. The results of the FCA applied to the lexical table for the answers about conditions, processes and results, showed statistically significant lexical differences. Then we made a comparative projection on the planes, which showed how the participants were organized with relation to the axes of gravity of each culture. The three cultures are always in clearly distinct quadrants on the planes, although classical and jazz cultures were closer to each other than to the flamenco culture.

The second aim was to determine the frequency with which certain words were used, with relation to those axes of gravity for the lexicon of each culture. We found that all three cultures had a significant characteristic lexicon for all the questions analyzed along one of the first three axes based on the FCA. The flamenco learning culture had characteristic lexicon on the first factorial axis for all the questions. This shows that the flamenco culture has a lexicon with the most distinct characteristics with regard to the musical learning lexicon shared by the three cultures analyzed.

On the first axis, the lexicon of jazz participants was significant for the outcomes dimension, and the lexicon of classical participants was significant for the processes dimension, showing that these are, respectively, the dimensions with the greater intra-cultural lexical homogeneity for each group. However, we need the second factorial axis to see the significant lexicon for jazz participants for the conditions and processes dimensions, and the significant lexicon of classical participants for the conditions and outcomes dimensions. In addition, for

classical musicians, it was the third factorial axis that showed significant lexicon for the question about collective learning, from the learning conditions dimension.

### 9.1.2.2. *Statistical Differences in Lexicon According to Dimensions*

- *The dimension of conditions: teaching.* The third aim of this study was to look again at the real contextualized descriptions provided by the participants, which would enable us to see whether there was consistency within each culture, and differences among cultures and among learning dimensions. This can be summarized for each of those educational dimensions. In the dimension of educational conditions we provide a summary of the answers to the question *what are the best guitar teachers like?*, in which we established the distribution on the plane of two axes: locus of control (Self-regulation/Hetero-regulation) and phenomenology (Sensorial-Emotional/Analytical-Conceptual).

Both the flamenco and the classical culture linked best teachers to role models for the student. Teachers were mentioned in the singular as persons exercising a single-person function, although different cultures demanded different things from them. The flamenco culture magnified the teacher figure, using their proper name and focusing on the word *teach* (direct instruction and judgement on the student), while the classical culture focused on the words *student* and *learn* to define it (attention to the needs of each learner). In contrast, in the jazz culture it seemed to be more closely linked to the tools enabling learner autonomy and regulation. The jazz culture focused on the material or information and on the organization and systematization with which they were transmitted, and on whether the learner liked what he learned, thought and got to know.

Classical and jazz cultures both prioritized matters such as instrument method and technique, and both required teachers to be performing musicians and have teaching experience. The difference between them was more related to the use of words alluding to collectiveness in jazz, which did not occur in the classical culture. The flamenco culture had no requirement of this kind regarding teachers, but described the teacher as the one who imparts direct, concrete instruction, does so with love and is not concerned with extrinsic matters such as showcasing the student.

- *The dimension of processes: learning.* The dimension of learning processes included participants' answers to the questions about memory, learning a new song and difficulties. In the flamenco culture, the processes were mainly based on audio and listening, especially because they do not use notation in musical learning. Lexicon was highly focused on the concrete example suggested by the question, with only a few words referring to generalization. Cognition in flamenco participants was based on action, representations expressed bodily such as *head*, *hands*, *song* and *beat*. This is consistent with what Donald (2000) describes as the shaping of the *mimetic mind*.

Approaches based on action, i.e. embodied, require an analogical approach (Pozo, 2003). Analogical systems are global and gestaltic, thus, flamenco learners mentioned holistic procedures such as *teach with love*, *endow* a piece with *meaning* and *air*, and the word *music* globally. Nevertheless, these procedures in turn coexist in harmony with the use of repetition and segmentation of the material, as in the more artisan-like formats of development.

However, in the classical and jazz cultures we found a more conscious approach to music. The participants from both these cultures said they listened to different versions of the piece they were going to learn. Formal and non-formal music learning began from making elements explicit, principally the external system of representation, which is the notational material. This also gives rise to a lexicon of more abstract words, because we could say that they are making a representational re-description, in the words of Karmiloff-Smith (1992). Even though both classical and jazz cultures begin with symbolic material, there was a difference between them. In the classical culture, the lexicon was more limited to an analytical-conceptual format, while in the jazz culture, perhaps because they use only a notational outline, there is a need to build based on action. This likened jazz to flamenco, with greater use of sensorial-emotional type words, such as those relative to proprioception.

The cultures that make reference to the sensorial-emotional are the ones that name more collective situations in learning, and relate learning to enjoyment. There seems to be a certain relationship between the social happening and the use of more sensorial-emotional language. It may be a more implicit type of approach to music, which I daresay is related to that described by Juslin and Västfjäll (2008), which may involve brainstem reflexes as well as evaluative conditioning and emotional contagion. The main learning strategies mentioned in this sense were auditory and visual copying of the teacher's model, performed in front of the learner.

The other, more explicit approach, according to the same authors, is based on strategies of score (or chart) analysis, audio analysis, comparing sections in the piece, understanding the relationship between parts and chords. These are the formats described by classical and jazz participants.

- *The dimension of outcomes: evaluation.* In the flamenco culture, participants required an evaluation agent external to the learner himself, specifically, the teacher. The teacher was the person they said provided them with musical knowledge and was empowered to evaluate the student's achievement. This was also described in the classical culture, but only when the learner had not developed certain criteria. Nevertheless, we found that the classical culture prioritized achievement if it adapted to the idea of the composer and the style of the piece. This means that in both cases we are looking at theories which have not broken with the epistemological principle of learning as a result of approaches or copies of a model of reality, whether the reference point is the teacher, as in the flamenco culture, or some other external reality – the composer and style represented by the scores – as in the classical culture.

However, the jazz culture focused on the evaluation criteria within the learner himself. Jazz participants described evaluation as an idiosyncratic process of personal creation, where they prioritize their conception of expression and feeling comfortable while playing. Jazz musicians defined more self-regulatory processes in evaluation, in which the person himself performs and evaluates achievements, and does not pursue a single model of reality which must univocally be attained. As learning is based on the student's processes of creating musical material, it is more important that the student himself should develop criteria and focus attention on circumstances taking place within himself, rather than on entirely external goals.

Both the more formal and the more informal poles in the lexicometric analysis allow us to say that these participants describe learner regulation as heteronomous. This idea seems to fit flamenco participants well, but contradicts certain answers to the multiple choice questionnaire selected by classical participants, which were closer to learner self-regulation. In jazz musicians it matches their selected answers. This type of analysis highlights some nuances of contradiction in discourse which, in closed answer answers, may respond to social desirability or politically correct discourse. Another possible explanation is that classical learners are at some intermediate point in practice, but this would need to be proven through the next study. Table 9.3 provides a summary of the three cultures.



**Table 9.3.** Lexical differences among the three cultures

	<b>Classical</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>The teacher</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reference figure, singular</li> <li>- Performer with teaching experience</li> <li>- With the instrument method and technique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In plural, not exclusive reference</li> <li>- Performer with teaching experience</li> <li>- With the instrument method and technique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reference figure, with a proper name</li> </ul>
<b>Role of the teacher</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focused on student's learning</li> <li>- Attention to the needs of each learner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gives tools to the learner: information, organization and consistency.</li> <li>- Attention to the tastes and thoughts of the learner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To teach, instruct, judge the learner</li> <li>- Teaching with love, not concerned with showcasing the student</li> </ul>
<b>Type of learning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicit and from symbolization</li> <li>- Analytical-Conceptual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicit, from symbolization and from action</li> <li>- Analytical-Conceptual and Sensory-Emotional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicit, from action</li> <li>- Sensory-Emotional</li> </ul>
<b>Relation with peers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collective</li> </ul>
<b>Strategies of learning and memorization</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analysis of the score</li> <li>- Segmentation of the material from the score</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual analysis of the chart and auditory analysis</li> <li>- Understanding the parts of the piece and the relationship between chords</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hearing</li> <li>- Visual copy</li> <li>- Segmentation of the material</li> </ul>
<b>Evaluation of achievement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Heteronomous:</li> <li>- Teacher, if the student has not developed his own criteria</li> <li>- Prioritize adaptation to the author's idea and style of the piece</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomous:</li> <li>- Student</li> <li>- Personal creation process</li> <li>- Prioritize expression and feeling comfortable while playing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Heteronomous:</li> <li>- Teacher</li> <li>- Prioritize adaptation and copying the master</li> </ul>

### 9.1.3. General conclusions

**9.1.3.1. The Flamenco Culture as peculiar.** In the two first sub-studies, the flamenco culture showed that it has certain significant peculiarities as well as significantly homogeneous lexicon as a group, e.g. in the choice of answers in the first sub-study, where participants could use the direct theory for one dimension and the constructive theory for another, consistently throughout the questionnaire. It is true that the general profile of this culture is not comparable to a jazz or classical constructive profile – even though they made constructive choices in response to certain questions. The opposite is also true – the more traditional jazz and classical profiles were not equivalent to the direct profile in the flamenco culture. Moreover, flamenco learners differed significantly from other cultures in their choice of answers to questions about the teaching dimension.

This is consistent with the fact that for the dimension of learning conditions in the second sub-study, which is related to the dimension of teaching in the first sub-study, the flamenco culture was the only one to have significantly different lexicon on the first factorial axis.

**9.1.3.2. *Inconsistencies between the choice of the answer and the open-ended answers.***

We have mentioned that while flamenco discourse seemed to support a given stance, in the end, most participants selected a multiple choice answer which seemed unrelated. We explain this rather as a matter of oral use of language than as a lack of consistency. In fact, we have not observed such differences upon comparing the lexicometric analyses to the analyses of multiple choice answers.

However, we do see inconsistency in the descriptions of jazz and classical participants. To jazz participants, with regard to teaching, on the one hand, the teacher is the person who provides information, which must be given to the student in a well organized, systematic way due to its complexity; while on the other hand, they stress learner autonomy and individuality. Classical participants in the open-ended questions show that they consider that students have less autonomy regarding the evaluation dimension of the answer choices. This learner autonomy is subject to the condition of the student having developed his criteria, which appear to be conventional criteria regarding the interpretation of a given style or composer, and not the student's own criteria.

The discourse of flamenco participants appeared to be highly consistent with their multiple choice options. The teacher figure with a proper name was the person who issues judgement on what the student plays and regulates and evaluates the entire learning process. In this study, the instrument learning phase they are in was described as hetero-regulated, but they also described a certain type of skills, mainly rhythmic and holistic, which they developed in previous stages, also intuitively and within what we could call informal music learning (Folkestad, 1998; Green, 2002, 2008; Shah, 2006; Trilla, 1997). Acquisition would thus take place like first language acquisition. This form may be more self-regulated, but further studies are needed to confirm it.

Jazz and classical participant profiles emerged as if they were learning music the way we learn a second language, with awareness of the meaning and function of the parts. It seems that without this re-description, it would be very hard to acquire this knowledge, because formal, explicit knowledge fulfils the function of reconstructing the implicit and emotional. From this standpoint, there would be hierarchic integration of knowledge types, where explicit knowledge would cover more implicit phases and enable them to develop.

**9.1.4. General conclusion for the first empirical study.** To conclude, it is not our intention to say whether one culture is above or below another regarding a certain type of value established previously from the standpoint of one of the cultures (fully academic). The aim of this

analysis is to show the points for which there are certain significant differences that are crucial for understanding education in each social group. Most theories of cognitive change have focus on endpoints of development (skills in activities such as operational, formal, scientific reasoning, mathematical thinking and practices related to reading and writing). As we have said, these are valuable goals, but bound to their own context and culture, like any other goal or endpoint for development that is valued by a given community (Rogoff, 1990).

In the line of Rogoff, Juslin and Västfjäll (2008) defined this problem as two dissociated approaches to music, i.e. one more implicit and one more explicit, which would include what they call visual imagery, episodic memory and musical expectation. In this sense, one cannot be said to be superior to another, but only to be more powerful than another in different cultural settings, in agreement with Green (2008, 2011) on the discussion of music learning, and with Bruner (1997) and Rogoff (1990) on learning in general.

This standpoint allows us to focus on the next empirical study regarding the aspects highlighted herein, more openly, describing learner practices that we considered closest to the traditional and constructive poles within each of the three cultures from the first study. We follow two parallel procedures – by organizing categories as enabled by the theoretical framework, and inductively as suggested by these practices *per se*. We venture to suggest that a certain type of practice could be in tune with a certain type of thinking, but we must be alert to the intrinsic cultural values from which these practices are socially emphasized (Green, 2011).

## 9.2. Empirical Study 2

**9.2.1. According to culture.** Our first aim in this study was to see whether we could describe differences among music learning cultures, beginning by determining whether we could find differences in participants' discourse based on four open-ended interviews about their practice – an initial interview and three post-practice interviews following three learning sessions at which they were preparing a piece of music. For readability from now we will use abbreviations of the name of the cultures: classical (CL), flamenco (FL) and jazz (JZ).

**9.2.1.1. Discourse about practice.** We first compared the number of words employed by participants during the interviews about their practice. FL was found to use far fewer words than the other two cultures. JZ used the highest number of words – more than twice as many as FL, while CL was somewhere in between. The two JZ learners had fairly even discourse, with the direct learner using somewhat larger number of words. However, in both CL and FL, the constructive learner used more words than the direct learner.

These differences may somehow be associated to the fact that the JZ learners had higher academic accreditation, being in the third cycle and non-music courses, whereas classical learners were studying a higher degree in music and flamenco learners had secondary school studies or were taking a Professional Training course. Regarding the conceptions, more constructive

conceptions may need a high degree of verbal explicitness which would facilitate learner's discourse. For JZ, which was the culture that we situated at the pole of highest explicitness, the results match the conclusions of the lexicometric analysis in Empirical Study 1.

We found that in the interviews there were three kinds of relationships among verbal, musical and body language discourse. CL did not use the guitar while speaking, but often gestured as if playing (without the guitar). JZ gave many examples of what they told us about, by playing them on the guitar, which they usually had nearby. FL displayed a perfect fusion among verbal, body language and musical discourse: their discourse was completed in the three forms, while remaining incomplete in any of the three forms separately. They always held the guitar, making it sound constantly. Sometimes they would replace the end of a verbal phrase or begin a verbal phrase with a musical phrase on the guitar, in which the prosody usually matched the verbal language it was substituting. Another example was the way in which FL participants stamped a foot to support what they were explaining in verbal discourse.

**9.2.1.2. Verbal content in the interviews.** Below is a brief outline of the verbal content found, comparing what participants from each culture say about learning conditions, outcomes, and the processes activated by the learner to attain them.

- *Conditions.* With relation to what we described about the autonomous or heteronomous function of learning in the first Empirical Study, both CL and FL participants described listening or working on a single version: the teacher-approved version of the reference performer for classical participants and the version recorded by the teacher for flamenco participants. In this regard, both cultures respond to what Hulbert (2002) defined as “reproductive approach” of a standard document, whether the score or the teacher's recording. JZ participants used multiple versions, including versions with different instrumentation and ensembles, which they said they compared as part of their work.

It is interesting to note that in Study 1, CL said that they listened to various versions, whereas when they described their actual practice in Study 2, they said they used a single version. They sometimes listened to different versions by other performers or their own recordings after having studied the work themselves, according to the explanations provided in the Automatic Selection of Modal Responses in the second sub-study (*I record myself, I like to record myself when I have the final outcome of the music...*). This is why listening to different versions was not mentioned by CL participants in Study 2. We can see that listening critically to their own and other versions was always after they had achieved a first result, and not prior to or during the process as in JZ.

Empirical Study 1 also found that it was the participants from popular cultures that “learned to play by ear” (Folkestad, 2006; Green, 2001/02), which is why they use technology and software – although we can see here that it may be used for reproducing. Here, JZ is the only culture that could be said to approach what other studies (Hallam, 1995a; Lisboa, Williamon,

Zicari, y Eiholzer, 2005) found among musicians who planned their expression of the score by listening to multiple versions.

CL and JZ were described in Study 1 as having explicit, analytical, conceptual learning based on symbolization. In Study 2, regarding notational material, JZ musicians said they processed charts analytically, whereas CL musicians did not mention this regarding scores. However, surprisingly, CL participants often mentioned expressive processing of the material. The JZ musicians also referred to sensorial-emotional learning in Study 1, but CL did not. Here, CL often mention referential processing, an approach that matches the idea of the “big picture” (Chaffin, Imreh, Lemieux and Chen, 2003) or the “macro” view (Lane, 2006) used by experts when learning.

FL participants did not mention types of processing of notational material because they used none, although they did mention holistic processing of global understanding of musical significance, which was not mentioned by JZ or CL. This agrees with the idea that their approach is gestaltic rather than analytical – more bodily (Pozo, 2003). Nevertheless, it was the CL participants who mentioned in Study 1 that the learning strategy for memorizing a piece required forming a complete idea of it by singing and clapping. It begins to seem that CL discourse is ahead of its action, i.e. they express ideas which are desirable. In contrast, FL participants perform actions which they sometimes have not defined, particularly if these actions belong to the informal learning setting.

Participants’ explanations about their relationship with peers agree with the findings in Study 1. Learning collectively is related to popular cultures. In the CL culture, in addition to the more individual style of learning the instrument, participants mentioned competition or concern regarding peer achievement. This could support other studies which have found a link between performance anxiety when playing music and academic educational settings (Dalia, 2004; Papageorgi, 2008; Silva, 2007).

**Table 9.4.** Differences in the discourse on practice among the three cultures, with reference to learning conditions

	<b>Classical</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Material Mediators and Use</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classical score</li> <li>- Listening to one version</li> <li>- No playing by ear</li> <li>- No transcription</li> <li>- No technology</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chart</li> <li>- Listening to several versions (and even comparing them)</li> <li>- Playing by ear and transcribing</li> <li>- Using audio and score editing software</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No listening to other versions – only listen to the teacher’s version.</li> <li>- No activity related to notation</li> <li>- Using mobile and sometimes audio playing software.</li> </ul>
<b>Practice with Materials</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- High level of Expressive Processing.</li> <li>- High level of Referential Processing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- High level of Analytical and Syntactic Processing</li> <li>- High level of Expressive Processing</li> <li>- No Holistic Processing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No Processing related to notation</li> <li>- Holistic Processing</li> </ul>
<b>Relationship with Peers</b>	Individual or Competitive	Collective (Positive Interdependence)	Cooperative in informal learning

• *Outcomes.* The most distinctive procedural outcomes for JZ were creation and improvisation, which were also expressed by FL, in agreement with Green (2001/02) on popular music, although FL participants improvised less, and in a qualitatively different way, as we shall see in the conclusions on practice. CL did not mention improvisation. CL musicians were much more focused on psychomotor procedures of the instrument technique, in agreement with what other authors in academic cultures describe as a *surface approach* (Entwistle, 1987; Cantwell and Millard, 1994, Hallam, 1995b). The procedures of segmentation of material mentioned by FL participants also agree with Study 1.

With regard to concepts of learning, we have already pointed out that FL did not usually speak of the learning process *per se*, but rather of specific musical content. This confirms the description of the informal learning pole we described based on Folkestad (2006) and Trilla (1997) – the focus is on how to play and not on how to learn to play, as it is in the formal pole –. While JZ participants stressed learning through connections, understood as relationships between sections. Regarding musical concepts, we could note JZ and FL discourse about rhythm, which is the crucial element for group synchronization and is related to the collective learning described above. Sound is also more important in the FL and JZ cultures, while CL participants only mention it during analytical processing.

**Table 9.5.** Differences in the discourse about practice among the three cultures, with reference to learning outcomes

	<b>Classical</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Procedures</b>	- No creating or improvising - High level of psychomotor procedures (highly technical)	- Creating and improvising - Some psychomotor procedures	- A little creating and improvising - A few psychomotor procedures - Segmentation of material during practice
<b>Learning Concepts</b>	- Connections in C* - D does not talk about learning	- Often by connections	-Do not talk about learning
<b>Musical Concepts</b>	- Often play slowly - No other mention of rhythm - Sound: either not mentioned or related to Analytical-Syntactic Processing	- Rhythm with metronome and in tempo - Sound: important (may not appear in discourse but does appear in practice)	- Rhythm sometimes with drum machine - Rhythm often included in Beat - Rarely play slowly - Sound: relevant and an evaluation criterion for achievement

\* D refers to the Direct conception, C refers to the Constructive conception.

- *Processes.* Study 2 showed, once again, that the more explicit type of learning mentioned in Study 1 for the CL culture, in which participants often used attention management. The JZ culture was characterized by information transfer processes aimed at long-lasting learning, and the FL culture was characterized by the literal retrieval of information and repetition of material, as found in Study 1. In contrast to the other two cultures, FL participants scarcely mentioned understanding and memorizing material.

With regard to the subject of performance anxiety mentioned above, CL motivational style tended to make many attributions about the learning process. This sometimes leads to a lack of management of the kind of thoughts and discourse which we suggest may foster the flow of negative emotions, which were not mentioned by JZ or FL. Bézenac and Swindells (2009) also found that jazz and folk popular musicians had more pleasurable experiences of musical activity than did classical musicians.

Finally, regarding learning management, we confirmed the pole of learner autonomy represented by the JZ culture and the pole of heteronomous management represented by the FL culture. The CL culture was located in between these poles, and showed perfect dissociation between autonomous management in the learner who held a constructive conception and heteronomous management in the learner who held a direct conception. Planning was another element that confirmed that the FL approach is more implicit. In addition, establishing a very fixed sequence of actions may hinder more constructive decision-taking in the face of different situations. Thus, JZ participants, who in Study 1 insisted on the need for organization and systematization in teaching instruction, are also the ones who most plan and constantly detect

difficulties, as shown in Study 2. JZ participants were therefore the closest to the expert format described in many studies (e.g. Gruson, 1988; Williamon and Valentine, 2000; Hallam, 2001*a*, 2001*b*; McPherson, 2005).

However, this profile, which is so highly focused on organization and systematization, may distinguish JZ from other popular cultures, which are more in line with FL. As we have explained, this profile is the result of being included in the academic world and has led to multiple methodologies, some of which are presented as closed sequences of actions for “improvisation”, in the form of recipes, rules and routine exercises, sometimes delaying the capacity to be flexible until all the rules become automatic. This may leave aside global, holistic creative work being done in early stages (Viladot, Gómez, & Malagarriga, 2010).

**Table 9.6.** Differences in discourse on practice among the three cultures, with reference to learning processes

	<b>Classical</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Memory and Information Retrieval</b>	-High attention management - Fair understanding -Medium or high memorization	- Low attention management -Transfer -High understanding -Low or medium memorization	-Low attention management - Fair literal retrieval -High or fair repetition -Low understanding -Low memorization
<b>Motivation and Emotions</b>	- Fair or high attributions - Evaluation, more positive  -There are negative emotions	- No attribution, or only positive  - Positive emotions	- No attribution -Evaluation, more positive (even “false”) -All positive emotions, no negative emotion
<b>Learning Management and Self-Regulation</b>	-Piece chosen by: teacher for D, student for C* -Learning autonomy: low for D, high for C. -Teacher management: low for D, none for C. - Planning in D and no planning in C. -Regulate study persistently during practice, although there are negative emotions. -Medium to low detection of difficulties  -Adjustment of learner for D, and adjustment of the material to the learner for C.	-Piece chosen by student - Learning autonomy  - Little or no teacher management  -Fair amount of planning  -Very high detection of difficulties  -Adjustment of external elements to learner internal elements.	-Piece chosen by teacher -Low learning autonomy  -Teacher management  -Low planning  -Low detection of difficulties  -Adjustment of learner internal elements to other external elements.

\* D refers to the Direct conception, C refers to the Constructive conception.

### 9.2.1.3. Practice

- *Learner posture during practice.* Posture while playing an instrument is a relevant cultural acquisition, consistent with the type of discourse we have been describing. We found different posture in the three cultures, as in Casas, Pozo, & Scheuer (2011). During practice session, CL posture could be defined as ergonomic, with the aim of preventing pathologies due to



lengthy exposure to practice (Carreras, Orozco and Solé, 1996). The sitting posture of JZ participants looked relaxed and introspective, with legs completely crossed and the body leaning over the guitar. FL posture was somewhere in between: legs crossed, like JZ players, though in a more open position, with right ankle almost resting on left knee, and although they leaned over the guitar, their posture was more active than in JZ players, more similar to CL players.

- *Communication through body language.* Communication between teacher and learner through body language was very important in FL, so the teacher was usually positioned opposite the student, who was accustomed to decoding the teacher's movements from a contralateral position. The teacher's eyes, shoulders and head were involved in imbuing the musical content with significance, used very expressively for emphasizing while accompanying musical discourse.

According to Cervera (2013), the white of the eye – the sclera – which is dark in chimpanzees, played a crucial role in human evolution, being a conspicuous signal that enabled others to know where an individual was looking, i.e. a key factor in intense personal and social relations, like music was. This is why this dissertation highlights the relationship between body language and musical discourse that has existed since the very origin of human beings.

Concretely, I believe that it is a particularly relevant relationship in the FL culture, where we see it as a factor for transmitting musical knowledge. This supports the findings of Lundqvist, Carlsson, Hilmersson, and Juslin (2009) regarding the concurrence of emotion, facial expression and a range of responses of the autonomous system, including involuntary muscle movements. We have already described how teacher and student were positioned in an arc in the JZ and CL cultures so they could both see the notational material located between them. Eye contact with the person a message is being transmitted to, seems not to be such a high priority in these cases.

- *Relevant events during practice*

- a. *Conditions: Use of temporary external representations*

With regard to learning conditions, there are some outstanding features distinguishing the JZ and FL cultures from the CL culture. Both JZ and FL made use of temporary external representations, such as audio editing software (Band in a Box), metronome, drum machine to define the tempo and speed of *palos flamencos*,<sup>15</sup> and videos, which are closely related to beat and rhythm which as explained above for these popular cultures and confirm their discourse in Studies 1 and 2. All these relevant aspects in practice, which distinguish cultures, are summarized in Table 9.7.

---

<sup>15</sup> *Palos* are the different styles that exist in flamenco. Each *palo* has a rhythm, an accentuation and a different speed, and characteristic melody, harmony and lyrics.

*b. Outcomes:*

*b.1. Improvisation*

The procedural results confirmed the improvisation and creation strategies in the discourse of jazz (Green, 2001/02) as ways of adapting the material to student needs. FL participants used improvisation less, but with the important purpose of seeking positive motivation, and in their IRPs (interviews reflecting on practice) they associated it to collective playful situations. Improvisation requires the learner to connect the musical material he is working on with his previous knowledge in action, as in Nielsen's (1999) "integration strategies". We distinguished different types improvisation created in real time, which we observed in this study (for a more extensive explanation, see Johnson-Laird, 2002). JZ improvisations were mainly melodic, based on the chords in the chart, while FL participants improvised chord sequences and occasionally melody.

Regarding use of working memory, JZ participants memorized the harmonic sequence (based on the chart) and improvised the melody. In contrast, FL participants integrated other harmonies, in my point of view because they were not following any notation. Melodic improvisation in FL participants was more often used in a case in which a recording by the teacher was not available to the learner. None of the classical musicians improvised or made any comments on the subject.

*b.2. Segmentation of material*

FL and CL both used the strategy of segmenting the material, repeating the fragments and subsequently joining them up. CL learners did not mention this in their discourse, although they did it in practice, approaching the first type of strategy as classified by Nielsen (1999). These are "strategies of selection" of relevant parts, which in fact were limited to a segmentation of the musical phrasing and its repetition, as in the formats of Gagné (1977). CL learners segmented the score themselves, whereas FL learners were assigned segments by the teacher. The second type were "strategies of organization" (Nielsen, 1999), focusing on joining up segments to make the piece whole. In both cultures, these ways of learning were tiring to the learners, so they needed to apply other strategies to enable them to continue, e.g. digression and *private singing* (López-Íñiguez, Casas-Mas and Pozo, 2012; Casas-Mas, López Íñiguez, Pozo & Montero, 2013).

*c. Processes:*

*c.1. Emotions.* It is in the use and activation of the learner's psychological and emotional processes that we have found most differences between direct (traditional) and constructive learning conceptions, which we shall explain later. But we wish to point out how positive emotions in discourse seem to be inherent to contact with music. As shown by Juslin, Liljeström, Västfjäll, Barradas and Silva (2008), we found that in their discourse about practice, all six participants described feeling positive emotions. However, on the whole, it was interesting to note that FL learners showed less or no explicit emotion during practice sessions. This might be

because FL musicians link the expression of emotion more to collective situations, where music has a communicative role (DeNora, 2010), and learning alone does not trigger this type of emotion.

At CL and JZ practice sessions we identified a greater flow of positive and negative emotions, which participants confirmed during the IRPs. Learner CL-D was the one who most showed recognizable negative emotions through private speech and gestures. The participants who made emotions most explicit during the IRPs were CL participants and JZ-C. Managing these emotions, along with the forms of evaluation and attributes, seem to be crucial elements in the development of the performance anxiety we have described (Dalia, 2004; Papageorgi, 2008; Silva, 2007).

This may also be related to the fact that FL participants evaluated their practice only positively in the IRPs. They evaluated some learning situations positively even when they had not achieved them, consistently with their discourse. I believe there may be two kinds of coexisting or even related explanations. Firstly, FL learning could be considered of the “trial and error” type described by Green (2001/02) for other popular cultures, in contrast to the planning in more formal systems. Moreover, it could also be said that these FL learners are oriented towards a psychology of optimism, more focused on enjoying the present, without the need for constant judgement (Lyubomirsky, Sheldon and Schkade, 2005; Seligman and Csikszentmihalyi, 2000).

This may cast doubt upon whether the formats of the strategies described by experts in academic cultures, such as identifying difficult parts (Gruson, 1988; Williamon and Valentine, 2000; Duke, Simmons, & Cash, 2009) or planning and evaluation (Hallam, 2001*a*, 2001*b*; McPherson, 2005) require making explicit processes which may be related to the root of performance anxiety, which performers must subsequently learn to manage. We will provide nuances of the positive and negative evaluations of JZ and CL learners according to type of conceptions in the conclusions.

*c.2. Perseverance.* The duration of the practice sessions was variable: shorter for FL (six to twenty minutes) and CL-D (twenty-four minutes), and much longer for JZ and CL-C (fifty-one minutes to one hour and ten minutes). However, in proportion to practice time, CL learners were the most perseverant, considering that they felt negative emotions and seemed to have less positive emotional compensation. FL participants spent little time practicing when the musical task was not gratifying *per se*, whereas CL participants were able to persevere as a strategy they had developed through habit.

*c.3. Private Singing.* The other major procedure we have analyzed extensively is Private Singing, with its different types and functions, due to its relationship with self-regulation. Among the six participants, private singing was most explicit in CL and more implicit, as it became more automatic or inward, in JZ and FL, similarly to private speech (Winsler, Díaz and Montero, 1997). When private singing was more internalized, it had self-regulatory purposes, e.g. a guttural

sound to penalize error or breathing which was constantly synchronized with the musical phrasing and flow.

Thus, in this sample, the ways of learning instrumental music in popular urban cultures had less explicit private singing expressions, i.e., although they were audible, they were not faithful representation (or substitution of one element by another) of the music, such as singing or whistling a melody, but fulfilled other purposes. It can be interpreted as less explicit learning processes, more in line with the development of a mother tongue. FL have clearly developed singing within an informal learning setting. Thus, as claimed by McPherson and Gabriellson (2002) singing could be a mechanism which produces a musical image (aural/creative) before a symbolic (visual) one in order to become more musically literate before becoming literate in music notation.

Private singing in CL was more explicit as an element substituting the melody or musical parameter emulated (Casas-Mas, López-Íñiguez, Pozo and Montero, 2013). We see it related to “the role of paper” in making explicit, or the part played by the score, with many elements that appear in learning. This may lead to an approach to music which is more like second language acquisition. It would be interesting to contrast this in larger studies.

**Table 9.7.** Summary of the most relevant cultural differences in Instrument Practice

	<b>Classical</b>	<b>Jazz</b>	<b>Flamenco</b>
<b>Learner posture during practice</b>	Active and ergonomic	Relaxed, legs crossed and closed, introspective	Active, legs crossed open.
<b>Position relative to teacher</b>	Arc, score in between	Arc, score in between	Facing each other. Guitar necks pointing in opposite directions.
<b>Temporary external representations</b>	No	Yes: Band in a Box, metronome	Yes: electronic acoustic signal for rhythmic “palos” and video recording
<b>Playing music by ear</b>	No	Yes, explicit auditory comparison	Yes, auditory comparison, not always explicit
<b>Improvisation</b>	No	Yes, a lot of melodic improvisation	Yes, a little improvisation of chords and melody
<b>Segmentation and repetition of material</b>	Yes	No	Yes
<b>Expressing emotions</b>	Yes	Yes	Rarely
<b>Evaluations</b>	Positive and negative	Positive and negative	Positive
<b>Perseverance</b>	Yes, a lot	Yes	No
<b>Private singing</b>	Externalized	Internalized	Internalized

## 9.2.2. According to Conceptions

**9.2.2.1. Discourse about Practice.** We found differences in participant discourse according to learning conceptions. Direct is abbreviated D and constructive C, to indicate the type of conception for which each learner was selected at the poles of his culture. Thus, the six participants are: CL-D, CL-C, JZ-D, JZ-C, FL-D and FL-C.

- *Conditions.* With regard to sources of knowledge and action on them, playing music by ear was a subject we saw clearly in the discourse or practice of the two popular cultures, JZ and FL. However, the only one among these four learners who did not make it explicit in his discourse was FL-D. For CL participants, the main source was the score. CL-D did not speak of the process of transferring information in sight-reading during the first session, whereas it was a relevant process for CL-C.

The most distinctive type of processing between conceptions in the cultures that used notation was symbolic or notational processing, which was often mentioned by direct learners but rarely by constructive learners. The fact that the more direct learners more often mentioned elements belonging to this more explicit level agrees with findings in other studies (Bautista, Pérez Echeverría and Pozo, 2010; Casas, 2005; Casas and Pozo, 2008; Marín, Pérez Echeverría and Hallam, 2012; López-Íñiguez et al., 2013), which generally found this type of conception and processing level in the more novel participants (see Bautista, Pérez Echeverría, Pozo and Brizuela, 2010; Gruson, 1988; Hallam, 2007; Marín, et al., 2012; McPherson, 2005). However, here we have examples of higher-level learners with this more direct conception and more explicit processing. Examples have also been found of novel learners with more constructive conceptions and more referential processing (López-Íñiguez and Pozo, 2013).

In contrast, the constructive participants mentioned actions in which they conceived of reading-writing epistemically and used it as a tool not only for reproduction but also for composition, learning and knowledge, more in line with Hultberg's (2002) "explorative approach". This did not occur in either of the direct JZ and CL learners.

Other more distinct types of processing in the FL and CL cultures were expressive and holistic processing. In this regard, the more constructive learners often tended to mention matters related to expressive aspects of the piece which gave it a global significance and could guide their work on more technical aspects, as suggested by Chaffin et al. (2003) or Lane (2006). The more direct learners rarely referred to these two types of processing. Table 9.8 provides a summary of the differences between direct and constructive learners in each culture with regard to learning conditions.

**Table 9.8.** Differences in discourse on practice between direct (traditional) and constructive learners, with reference to learning conditions

	<b>Traditional</b>	<b>Constructive</b>
<b>Play music by ear</b>	FL-D no	FL-C, (JZ-D), JZ-C (comparative) yes
<b>Sight reading with information transfer</b>	CL-D no	CL-C yes
<b>Symbolic processing</b>	JZ-D and CL-D some	JZ-C and CL-C hardly any
<b>Expressive and holistic processing</b>	CL-D and FL-D hardly any	CL-C and FL-C some
<b>Epistemic reading and writing</b>	JZ-D and CL-D no	JZ-C and CL-C yes

- *Outcomes.* The procedural outcomes for which we found the most differences according to learning conception are: strategic –which involve decision taking– and holistic – which are concrete actions not focused on detail but considering the global work. Strategic and holistic processes are the ones in which we found most changes between the first and last sessions in learners who held more constructive conceptions. They mentioned them more often at the first practice sessions and again in the last practice sessions, in agreement with the phases that Lane (2006) called “macro-micro-macro” in professional musicians. This change was not observed in the more traditional learners, whose practice and reflection on practice is more homogeneous and linear.

We have mentioned already that JZ participants tended to do very detailed analytical work and did not mention global procedures conceiving the piece as a whole. Although they did refer to it as a union or connection of parts, they did not mention it as a *whole* with its own entity. Upon explaining the processes, I shall attempt to argue this idea more fully.

In the popular cultures we found that direct learners mentioned a conception of learning as an outcome of a quantity of practice, in contrast to constructive learners, who did not say this. Constructive learners seemed to focus more on the quality of practice, as found in other studies on experts (Duke, Simmons, & Cash, 2009; Jørgensen, 2002). These constructive learners also highlighted the importance of perceiving and expressing rhythm through similes with dancing and thus the importance of beat and stress, or, as the FLs say, keeping "the beat". We suggest that they seem to make transfers between modalities of musical processing. Table 9.9 provides a summary.

**Table 9.9.** Differences in discourse on practice between direct (traditional) and constructive learners, with reference to learning outcomes

	<b>Traditional</b>	<b>Constructive</b>
<b>Strategic procedures</b>	JZ-D, CL-D and FL-D no	JZ-C, CL-C and FL-C yes
<b>Holistic procedures</b>	CL-D and FL-D Hardly any	CL-C and FL-C yes
<b>Summative Learning, in quantity</b>	JZ-D and FL-D yes	JZ-C and FL-C no
<b>Dance rhythm</b>	JZ-D and FL-D no	JZ-C and FL-C yes
<b>Rhythm <i>a tempo</i> and included in the beat</b>	JZ-D and FL-D no	JZ-C and FL-C yes

- *Processes.* We have already mentioned that discourse about learning processes established the greatest difference between participants who held direct conceptions and those who held more constructive conceptions. Constructive learners often mentioned transferring knowledge between the learning material itself and other knowledge and modalities of learning, which they used as an anchor for what they were learning at that time. This process is especially relevant for learning in a way that integrates knowledge. It can be expected to foster more long-lasting learning than if knowledge is acquired through blind repetition, and may be related to Nielsen's (1999) integration strategies.

The constructive learners in all three cultures also often mentioned generating some kind of mental representation – visual, aural or proprioceptive – while learning. Curiously, they rarely stressed the procedure of memorizing music. It would seem that the processes we are discussing may have some kind of repercussion on their learning such that they have no need to “memorize” things, or that they did not attach much importance to it.

Constructive learners also differed from direct learners in the processes of motivation and emotion. We have mentioned that FL participants hardly mentioned attributions on their achievements and failures in learning. But in the JZ and CL cultures, the attributional style of constructive participants was internal, modifiable and controllable by themselves, i.e. beyond being more positive – which it was – they seemed to have tools and control over their learning process. Direct learners attributed their development rather to external, non-controllable circumstances.

Bézenac and Swindells (2009) found that jazz and folk popular musicians enjoyed their musical activities more than classical musicians did. However, we found that it was the CL-D learner who showed the most recognizable negative emotions during his practice session, through private speech and gestures, confirmed in his IRP. This difference with the CL-C learner leads us to think that the musical learning culture to which one belongs is not a homogenous entity, but may have nuances related to other cultures of global learning.

The evaluations were more frequent in the more constructive learners than in the more traditional learners. The positive evaluations of the more constructive learners share the fact that they were related to their intrinsic motivation and observation of their own development. They made no reference to extrinsic goals or goals subsequent to the learning situation, in contrast to the direct learners from all three cultures.

Regarding the processes related to autonomous or heteronomous management of learning, CL learners differed in that the direct learner said that the teacher chose the pieces, and usually accepted what he considered to be demands, primarily regarding the style, score, etc., whereas the constructive learner chose his own repertoire and usually tried to adapt the demands and notational material to his own learning characteristics and needs.

Direct JZ and CL learners mentioned teacher management and decision taking much more often than did constructive JZ and CL learners, while constructive FL and CL learners mentioned student decision taking more often than did direct FL and CL learners.

Finally, the more constructive learners from all three cultures tended to identify learning goals, i.e. they set more goals. In contrast, the more traditional learners focused more on planning, understood as establishing a sequence of actions, usually set externally and applied unvaryingly. They focused more on following the plan than on achieving the goal. This may be why they did so from a standpoint in which the discourse involved external regulation or workload of a “have to” or “should” type. We saw this in JZ and CL learners.

In view of these distinct processes between different polarized conceptions, the profile of the more constructive learners matches the current view on constructivism. In the opinion of many authors, it is an approach that promotes psychological processes in the learner, enabling him to construct and make sense of knowledge and skills actively. The key is to conceive the learner as an epistemic participant with a transforming, constructive role (Bransford, Brown and Cooking, 2000; Sawyer, 2006). This conception of learner would be applicable at different points in learner development, as claimed by various authors (Pranling, 1996; López-Íñiguez et al., 2013, Viladot et al., 2010). From this standpoint, children can be taught metacognitively from an early age if the context is favourable.



**Table 9.10.** Differences in discourse on practice between direct (traditional) and constructive learners, regarding learning processes

	<b>Traditional</b>	<b>Constructive</b>
<b>Retrieval with transfer</b>	JZ-D, CL-D and FL-D less	JZ-C, CL-C and FL-C more
<b>Mental representation</b>	JZ-D, CL-D and FL-D less	JZ-C, CL-C and FL-C more
<b>Memorization procedure</b>	JZ-D, CL-D and FL-D more	JZ-C, CL-C and FL-C less
<b>Attribution</b>	JZ-D and CL-D Less frequent and more negative	JZ-C and CL-C More frequent and more positive
<b>Evaluation</b>	JZ-D, CL-D and FL-D less	JZ-C, CL-C and FL-C more
<b>Motivation</b>	JZ-D, CL-D and FL-D Extrinsic and intrinsic	JZ-C, CL-C and FL-C Intrinsic; low or no extrinsic
<b>Pieces chosen by teacher</b>	CL-D yes	CL-C no
<b>Learning managed by teacher</b>	JZ-D and CL-D yes	JZ-C and CL-C no
<b>Autonomy in learning</b>	CL-D and FL-D less	CL-C and FL-C more
<b>Goals and planning</b>	JZ-D, CL-D More planning	JZ-C, CL-C and FL-C More goals
<b>Adjusting the internal to the external</b>	CL-D yes	CL-C no

**9.2.2.2. Practice.** Lastly, we shall summarize the most significant differences between learning conceptions observed in the instrument practice sessions.

*a. Conditions: Posture correction and epistemic writing*

We have been studying postural aspects in learning conditions, and will now summarise a posture strategy which we observed only in learners from the constructive conception in all three cultures. When the learners altered their culture's conventional posture because they were focusing on a difficulty, practice became more difficult and they made mistakes. However, they would immediately resume the usual posture again, more or less consciously, in order to foster better playing, and the result was immediately apparent in the fluency of their musical discourse. The other aspect of learning conditions was observed only in the practice of cultures that used notation. The constructive JZ and CL learners both made epistemic use of the score during practice, each within his own cultural pattern, as a facilitator for understanding, in agreement with the findings in their discourse.

*b. Outcomes:*

*b.1. Strategies for repetitive learning.* The use of strategic procedures with decision taking on practice was confirmed in the IRPs for the three constructive learners, as they indicated

in their discourse. Although learning by repetition-review is the star of the instrumental practice, its management differs qualitatively between conceptions. In constructive learners we observed action patterns regarding repetition: FL used digression with transfer of the information in the repetition as motivational strategy, JZ used the pattern of three repetitions as in “search, review and evaluation”, and CL used segmentation of repeated phrases always ending at the first chord of the following phrase, thus working on the connection between them. We did not find this sort of pattern among direct learners.

*b.2. Concepts on learning and music.* In the practice session of learner CL-D we found the concept expressed in the discourse of other direct learners that learning is the outcome of the quantity of practice. We observed this notion regarding difficulties, which he resolved by means of quantity, rather than quality of practice. The most relevant musical concept distinguishing between conceptions in CL participants was considering rhythm either as proportional or *ad libitum* for changes in tempo as a strategy for dealing with difficulties.

Nielsen (1999) classified changes in speed of the passages while studying, as well as segmentation of the material, as practice activities. All three cultures changed the speed in some passages, although anecdotally in the popular cultures. The two CL learners used it regularly, but in qualitatively different ways. The CL-C learner maintained the rhythm of the passage proportionally to the tempo he considered he could play satisfactorily and selected the right speed. The CL-D learner reduced the tempo, with which the rhythm became *ad libitum*. In the IRP he was unable to explain the criteria he used for modifying the speed, and upon reaching the same passage again, he tended to come up against the same difficulty. This aspect of the conception of rhythm between cultures as well as between conceptions calls for an exclusive study.

**Table 9.11.** Summary of differences in practice between direct (traditional) and constructive learners regarding learning conditions and outcomes

	<b>Traditional</b>	<b>Constructive</b>
<b>Posture correction and regulation</b>	JZ-D, CL-D and FL-D no	JZ-C, CL-C and FL-C yes
<b>Epistemic reading and writing</b>	JZ-D and CL-D no	JZ-C and CL-C yes
<b>Strategic procedures</b>	JZ-D, CL-D and FL-D no	JZ-C, CL-C and FL-C yes
<b>Summative learning, in quantity</b>	CL-D yes	CL-C no
<b>Proportional rhythm, even though the tempo varies</b>	CL-D no	CL-C yes

*c. Processes:*

*c.1. Recovery with transfer.* Consistently with the discourse, retrieval with transfer of information at practice sessions, confirmed in the IRPs, was observed for all three constructive

learners but not for direct learners. The practice of the constructive CL and JZ learners was characterized by a progression of musical actions, each anchored in the immediately preceding one. In the FL learner, transfer was done through the digressions, creating new integrated formats of musical material.

*c.2. Evaluation, emotion and motivation.* It is worth highlighting that the more constructive CL and JZ learners specifically managed negative evaluations. Although they referred more to positive evaluations, the crucial point is that the negative evaluations were also taken into account and managed. This was the main difference with learners who held more traditional conceptions, who took negative evaluations more as errors than as starting points for learning. During practice, constructive learners tended to express more positive emotions, and the intrinsic motivation made explicit during the IRPs of popular musicians (JZ and FL) was characteristic. This once again confirms their discourse and the work of Bézenac and Swindells (2009).

Lastly, regarding regulation, the most distinctive case between conceptions during practice sessions was found in the CL culture, where the direct learner followed the score, particularly the fingering, even when he did not find it comfortable. In contrast, the constructive learner constantly adapted and questioned the notational material. Both learners confirmed this in their discourse. Table 9.12 shows a summary of these processes.

**Table 9.12.** Differences in practice between direct (traditional) and constructive learners regarding learning processes

	<b>Traditional</b>	<b>Constructive</b>
<b>Retrieval with transfer</b>	JZ-D, CL-D and FL-D no	JZ-C, CL-C and FL-C yes
<b>Positive evaluation</b>	JZ-D, CL-D no	JZ-C, CL-C, FL-C (and FL-D) yes
<b>Management of negative evaluation</b>	JZ-D and CL-D no	JZ-C and CL-C yes
<b>Expression of positive emotions</b>	JZ-D and FL-D no CL-D yes	JZ-C, CL-C and FL-C yes
<b>Intrinsic motivation</b>	JZ-D and FL-D no	JZ-C and FL-C yes
<b>Adjusting the internal to the external</b>	CL-D yes	CL-C no

**9.2.3. General Conclusions for the Second Empirical Study.** Comparison of participants' discourse and practice showed consistencies and inconsistencies. Nevertheless, we can claim that there is a relationship between participants' conceptions and type of practice, use of processing levels, activation of different psychological and emotional processes and guidelines for regulating learning. Our results support studies in which the more traditional conceptions were

related to more explicit forms of processing (Bautista et al., 2010; Casas and Pozo, 2008; Marín et al., 2012; López-Íñiguez, et al., 2013) and the fact that more innovative stances are associated to referential processing in different spheres of knowledge (Bautista et al., 2010; Castejón and Martínez, 2001; Martín et al., 2012; Tsai, 2002).

In this dissertation, we did not establish different levels for the variable “level of learning”, which we aimed to homogenize by studying semi-professional learners in order to be able to observe the variables conception and musical learning culture. Level of learning was a significant variable in other studies, (e.g. Bautista et al., 2012; Hallam, 2001; Hallam et al., 2012; Marín et al., 2012), in which more constructive conceptions were usually found in more advanced students of music. However, since the present study included learners from all conception profiles who belonged to the same “educational level”, it better supports the idea of other factors influencing the construction of these conceptions, such as relationships with other educational agents (López-Íñiguez and Pozo, 2012, 2013) and learning environment.

Studies on less experienced teachers, associated to more innovative or constructive profiles, and more experienced teachers, associated to more traditional profiles, could also support this thesis, if we conceive of these groups as generational profiles with different settings and training (Bautista *et al.*, 2010; López-Íñiguez et al., 2013).

Another crucial contribution of this thesis is the comparison between discourse and learning practice. Previous studies have compared discourse and practice in teachers of music (Torrado, 2003; Torrado and Pozo, 2008), but not learner discourse and instrument practice. In addition, the sessions were analyzed from a twofold standpoint: deductive analysis and inductive categories. This enabled us to perform a very wide-ranging, in-depth analysis, although we also aware that it includes some very holistic structures and others which are very detailed, which need to be clearly arranged hierarchically in order to make them communicable and understandable. This also makes research reports very long, and we realize that they must be effectively summarized before being communicated to the sphere of science.

This comparison between discourse and practice for learning music allows us to define consistent profiles for direct and constructive participants. We found some inconsistencies between what direct participants explained *a priori* and what they subsequently did with the instrument. We could say that their discourse expressed a certain intention which was not subsequently applied to practice, a kind of wishful thinking, in agreement with the general profile described by Torrado (2003) upon comparing teachers’ discourse and practice. Discourse in these learners was ahead of their practice, as in Torrado and Pozo (2008). In contrast, we did not find this inconsistency in the constructive learners, whose practice was sometimes even ahead of what they had made explicit, which they became aware of when they watched their recordings and put what they had done into words, or when they focused attention on actions which were automatic and worked for them.

A learner profile in which discourse and practice are consistent *par excellence* is not a result of direct or constructive conception, but rather of musical learning culture – in our study, flamenco. The words and actions of learners of Gypsy ethnicity differed from what we expected from and found in the other two cultures. These words and actions were consistent with their image of the teacher and role of the student. They were consistent from every angle. In contrast, we can say that the “literate” or academic cultures displayed inconsistency between discourse and action, which leads us to a final reflection.

### 9.3. Final Conclusions

We have already mentioned that flamenco is considered to have originated from trans-cultural hybridization in the early 20<sup>th</sup> century, when traditional farming culture was transformed into present-day urban folklore, and popular religiosity turned into a show and business value (Steingress, 2004). But the Gypsy community still tries to reinforce its cultural bonds, which still preserve some of their original features. The means available to do so are conservation and replication of certain values, which may perplex “outsiders”, but strengthen and protect them from the entry of language, ideas, policies or behaviours which prevail in the immediate surroundings.

Several of our case studies have shown how the Flamencos seemed to integrate body language, music and oral discourse fully. From the time we learn to walk, body posture is an indicator of the culture we belong to. The Flamencos sometimes describe “payo”<sup>16</sup> body posture as having lax muscle tone and not being upright, while Flamenco posture and attitude may be perceived by members of the “payo” culture as arrogant and haughty. However, understanding a culture requires empathy – acting like it, based on its values. Gypsies have distinctive posture, which is upright and has certain *eutonic* muscle tone. It implies an approach to reality, which, far from being arrogant, may be dignified and self-assured, because it is based on certain principles which make them proud of belonging to that culture.

The following elements are described considering that our intention, in particular in the second study, is ideographic rather than nomothetic, i.e. it cannot be extended by a law to all the members we describe from a culture. At the time of the study, our flamenco participants were learning to play the guitar with a teacher, but they had been learning music as a mother tongue since early childhood. I was deeply moved by one of the participants saying, “Any Gypsy can show you a kick of his own in the street” – referring to a dance kick, of course. It may or may not be true, but at least they will try, whereas if “payos” were asked to demonstrate a dance step in the street, many would not even try, arguing that “I’m no good at that” or “I haven’t learned that”. We could say something similar for a simple singing task instead of dancing.

---

<sup>16</sup> For Gypsies, someone outside of their ethnicity.

In contrast, jazz and classical musicians seem to incorporate musical language in the way that second language is learned – by symbolizing, decoding and then re-encoding the material under production. In the most academic settings, e.g. conservatoires, we find that other long-lasting learning is acquired, such as performance anxiety, which then has to be deconstructed through multiple therapeutic forms. It would seem that the availability of all the tools to facilitate learning does not guarantee integral personal, emotional and sometimes professional development for active performance in today's society. The Flamencos have only some principles (culture), which they are consistent with, including their advantages and limitations, whereas those who are more academic live between two cultures: their academic tradition and the new culture which is manifold and changing – caught up in today's contradictions in learning.

The most recent lines of research emphasize learning and understanding how the brain works from the standpoint of neuroscience. This has allowed us to gain knowledge of the human fronto-parietal mirror neuron system, which can simulate an emotional state in someone listening to music because it can link perceptive and behavioural representations of a stimulus during emotionally charged musical perception (Gridley and Hoff, 2006).

However, we have cultures that are so “sophisticated” that they can dissociate the musical setting from the emotional and kinaesthetic origin of music and foster the “typical classical concert experience” (Sloboda, 2010), which seems to be accompanied by behavioural ecstasy with almost complete lack of listener movement and expressive behaviour. Evidence from current neuroimaging techniques linking emotion and movement to music (Molnar-Szakacs and Overy, 2006) may assign an advantage to the transmission of musical knowledge as done by these flamenco musicians, based on communication through gestures and multi-modal representations in their informal learning.

Music is also a multi-modal phenomenon that may have emerged from the basis of another basic process in humans, the Theory of the Mind (ToM), specifically from a certain form of the ToM – Affective Engagement (Livingston and Thomson, 2009). Supported by the mirror neuron system of empathy and imitation, music is able to connect to emotion from pre-existing functions to multiple modalities. Thus, we can draw a simile between music and cognitive psychology in other domains of knowledge. When cultures move away from the original setting in which they arose, as in the analytical processing we have seen in the culture of jazz learners, they are often succeeded by stages that return to the origin. These phases, both in music and psychology, have been called *hot* (*hot cognition, hot jazz*).

This would seem to be related to the work of Hallam et al. (2012) in the field of education, claiming that in teaching, harmonic and formal knowledge is usually added as from intermediate levels. We found that jazz learners in our study started training in the jazz culture when they had already acquired at least an intermediate level of classical training. We see that they fit study profiles such as that of Vaughan (2002), where complexity in the analysis of a work

is viewed as an important factor in musical interpretation and practice. However, we see in these learners a tradition which has followed in the wake of academicism of the first university schools in Boston rather than the formats in which it originated, which were closer to the informal learning of African heritage.

The differences found between learners from different conceptions within the same musical learning culture encourage us to think that culture is not a homogeneous entity, but also has nuances related to other general learning cultures. From the standpoint of conceptions, one of the difficulties in the research was finding at least one participant in the flamenco culture analyzed who had a more constructive profile in the parameters we established *a priori*. We found only one learner of this kind, with whom we lost touch and took almost a year to find again. In the end, he took part in the second Study. He had a peculiar family context: his father was a pastor at the Evangelical Church, and the student had not dropped out of compulsory secondary school studies. We asked whether it would be possible to interview a member of the family, and a cousin of similar age, who lived next door, kindly accepted. This cousin is the other learner with a more constructive profile from among the entire flamenco sample we interviewed. This example is in line with studies on family influence (Howe and Sloboda, 1991; Green, 2001/02), which lead us to think beyond music learning, about ways of learning in general.

#### **9.4. Future Lines of Research**

As claimed by Bathgate, Sims-Knight and Schunn, 2001, we could apply the conclusions of this thesis to promote students being taught to adopt metacognitive and analytical strategies to facilitate their “autonomy” during practice while learning to play a musical instrument. But have we asked why there is a need for autonomy? Is it in order to dispense with the teacher as soon as possible and be able to work alone for longer? In the face of current social and economic change, which best fosters adaptation: individual or collective formats? And considering studies in anthropology and neuroscience, are not the networks of distributed knowledge and action the ones that generate different degrees of autarchy? What are the limitations of these networks?

Ways of making explicit and implicit, even considering representational re-description, do not fully explain the associations among theoretical knowledge, practical knowledge and practice (Clarà and Mauri, 2010). Theoretical knowledge could be compared to the approach of the first study in the thesis, while practical knowledge and practice could be compared to the discursive forms on practice and the practice itself, respectively, which were analyzed in the second study in the thesis. Both forms are necessary, not for moving along an explicit-implicit continuum (Pozo et al., 2010), but to enable the use of multiple mediators – theoretical and practical artefacts – in human action (Clarà and Mauri, 2010). We began to state this based on the lexicometric descriptions in the projections of cultures on planes, with the complexity of

interaction of the axes of autonomy-heteronomy, explicit-implicit or symbolic-emotional. It is a polyhedral, rather than a linear association.

Although trans-cultural research opens up many possibilities and questions, we have observed three trends in people: (a) those who want to see what works in informal learning in order to apply it to the formal setting, sometimes as a motivational tool, (b) those who want to defend the old classical system, spiced with “exotic” incursions into the informal setting, and (c) those who believe that it is necessary to change learning conception, and in order to do so, learning scenarios also need to be changed. Trend (c) is particularly important in the practice of music, because the practical artefacts cannot be disconnected from their situation, since even when they are applied to new situations, they will bring to it the situation they refer to (Clarà and Mauri, 2010). This would involve a transformation of practice based on changes in the practical artefacts mediating it and changes in the activity systems in which practice takes place – from collective learning to institutional levels.

In support of this standpoint, we suggest “zooming in on” the ethnography of learning flamenco in Gypsy communities, to enable observation of spontaneous interaction formats among peers, transmission of musical knowledge in childhood, development of competencies for enjoyment and professional performance – in short, to observe its action *in situ*. A number of questions arise, such as: how do the sources of cohesion work in groups where musical knowledge is transmitted? What is the role of the “peñas”,<sup>17</sup> coalitions, colleagues and family members who are recognized in the discipline and religious ceremonies?

Out of all we have analyzed, we would like to highlight here the concept and treatment of beat, tempo and rhythm, which, as we have seen, are very important parameters in music genres different from those of central-European and western tradition. Could they be explored as elements of symbolic cognition and regarding whether they have a role in facilitating the creation of new networks of association among independent minds acting as a group? What nuances are there in the relationships among them and behaviour, gestures and movement fundamentally? Do we currently tend towards more holistic than analytical forms? Are action-based learning and knowledge-based learning types (more or less explicit) compatible on this action?

Academic contexts may benefit from the above two paragraphs of questions, if they begin to think about how to implement improvements in their practice. We believe that both social and rhythmic elements may enable changes in the use of multiple mediators, theoretical and practical artefacts in learning music, even though some claim that theoretical and practical artefacts evolve in opposite directions, and they are not compatible (Clarà and Mauri, 2010).

---

<sup>17</sup> *Peña* is a meeting place or grouping of musicians or artists, either in Spain (where it is known as *Peña Flamenca*) or in various South American countries. The people involved participate in folk festivals and other activities.



To sum up, contributions from popular music learning cultures, preferably informal, can benefit not only formal education in mandatory educational setting, but can also make us re-think the formats of “excellence” in higher education (Karlsen, 2010) and the formats of psychological research and application, particularly since other ways are viable in other cultures. And we may pay special attention to whether formal musical settings might hamper the learning of students trained in less formal settings (Feichas, 2010) due to ignorance regarding how they work and what they need.

One possible solution would be to aim towards achieving convergence, not based exclusively on westernization but also on easternization and new cognitive forms based on the fusion of social systems and values (Nisbett, 2003). Understanding the more holistic forms such as those of eastern origin may contribute – beyond exoticism – qualitative transformation to the way we view human thinking and behaviour. And it is during times of transformation that as human beings we sometimes work more as westerners and other times more as easterners, according to the demands and our perception. But social change has already begun, and can be expected to foster a change in the typical patterns of perception, thought, action and emotion.



## REFERENCIAS

- Apel, W. (ed.) (1969). *Harvard Dictionary of Music. Music* [Diccionario Harvard de la Música] (2ª Ed.). Cambridge, Mass.: Belknap Press.
- Bacalá, N. y de la Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las concepciones de enseñanza. En M. Rajman and J-C. Chappelier (Eds.), *Proc. Of 5es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 2 (pp. 519-524). Martigny: Copy Service Pillet.
- Baño, L. (2011). *Dinámicas de interacción en prácticas de ensayo de música de cámara* (Memoria presentada para la obtención del DEA, manuscrito no publicado). Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bathgate, M., Sims-Knight, J., y Schunn, C. D. (2012). Thoughts on thinking: Engaging novice music students in metacognition. *Applied Cognitive Psychology*, 26(3), 403– 409. doi: 10.1002/acp.1842
- Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.
- Bautista, A., y Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17–34.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85-106.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., y Brizuela, B. M. (2009). Piano students' conceptions of musical scores as external representations: A cross-sectional study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181-202.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., y Brizuela, B. M. (2012). Piano students' conceptions of learning , teaching, assessment, and evaluation. *Estudios de Psicología*, 33(1), 79-104.
- Bécue, M., Lebart, L., y Rajadell, N. (1992). El Análisis Estadístico de Datos textuales. La Lectura según los Escolares de Enseñanza Primaria. *Anuario de Psicología*, 55, 7-32.
- Behrend, D. A., Rosengren, K. S. y Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private speech: the effect of age, task, difficulty and parent presence. En *International journal of behavioural development*, 12(3), 305-320.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: an overview of theory and the status of research. En R. M. Diaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (pp. 17-53). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Berk, L. E. y Garvin, R. A. (1984). Development of private speech along low income appalachian children. *Developmental Psychology*, 20(2), 271-286.
- Berk, L. y Kraf, K. (1998). Private Speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early childhood research quarterly*, 13, 637-658.
- Bézenac, C., y Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International Journal of Education & the Arts*, 10(16). Retrieved [2013/07/10] from <http://www.ijea.org/v10n16/>.
- Blacking, J. (1976/ 2006). *¿Hay música en el hombre?*. Madrid: Música, Alianza Ed.
- Blacking, J. (1978). Some problems of theory and method in the study of musical change. In *Yearbook of the International Folk Music Council*, 9, 1-26.

- Bransford, J. D., Brown, A., y Cooking, P. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academic Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona, Aprendizaje Visor.
- Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song getting: the musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12-20.
- Cantwell, R. H. y Millard, Y. (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 45-63. doi: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01084.x.
- Carreras, J., Orozco, D. L., y Solé, E. J. (1996). *Tecnopatías del músico: Prevención y tratamiento de las lesiones y enfermedades profesionales de instrumentistas y cantantes; introducción a la medicina de la danza*. Barcelona: Aritza
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique
- Casas, A. (2005). *Formas de notación externa en la enseñanza y aprendizaje de la música* (Memoria presentada para la obtención del DEA, manuscrito no publicado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Casas, A. y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62. doi: 10.1174/113564008783781503
- Casas, A., Pozo, J. I., y Scheuer, N. (2011, diciembre). *El logro de una buena performance en distintas culturas de aprendizaje musical: flamenca, clásica y jazzística*. Póster presentado en el Encuentro de investigadores sobre desarrollo cognitivo, cultura y educación. Buenos Aires, Argentina.
- Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G., Pozo, J. I., y Montero, I. (2013, agosto). *The self-regulatory function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study*. Comunicación presentada en la 15th Biennial EARLI-JURE Pre-conference for Research on Learning and Instruction: 'Responsible Teaching and Sustainable Learning', Munich, Alemania.
- Casas-Mas, A. y Pozo, J. I. (2012). Is it easier said than done in music rehearsals? Differences in planning, practice and evaluation in tradicional versus constructivist approaches in different music cultures. En: E. King y E. Himonides (eds.), *Proceedings of the 40<sup>th</sup> SEMPRES Anniversary Conference* (p. 72). Londres, Gran Bretaña: International Music Education Research (iMerc). ISBN: 978-1-905351-22-0
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I., y Montero, I. (2013). *The Influence of Music Learning Cultures on the Construction of Teaching-Learning Conceptions*. Manuscrito enviado para publicación.
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I., y Scheuer, N. (2013). *Tell us who you are, and we tell you what you learn*. Manuscrito en preparación, Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Castejón, J. L., y Martínez, M. A. (2001). The personal constructs of expert and novice teachers concerning the teacher function in the Spanish educational reform. *Learning and Instruction*, 11(2), 113-131. doi: 10.1016/S0959-4752(00)00018-9
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cervera, J. (2013, mayo). Evolución humana. Evento Naukas "El Universo en un Día". Bilbao, España. Conferencia recuperada de <http://www.eitb.tv/es/video/naukas/2413687324001/2414360110001/pepe-cervera/>
- Chaffin, R., e Imreh, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information About the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29, 39-69.

- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. y Chen, C. (2003). Seeing the big picture: piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20, 465-490.
- Cera, M. (2006). En torno a la guitarra flamenca y la notación musical. *Musicalia*, 4/207. Recuperado de <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-4/207-en-torno-a-la-guitarra-flamenca-y-la-notacion-musical>.
- Clàra, M. y Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Cooke, M. (1999). *Jazz*. London: Thames and Hudson. ISBN 0-500-20318-0.
- Corballis, M. C. (2002). *From hand to mouth: the origins of language*. Princeton University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-87589-261-2
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row. ISBN 0-06-092043-2
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos. Un método eficaz para dominar los "nervios" ante las actuaciones musicales*. Madrid: Mundimúsica Ediciones, S.L.
- Davidson J. W., Pitts S. E., y Salgado Correia, J. (2001). Reconciling technical and expressive elements in musical instrument teaching: Working with children. *Journal of Aesthetic Education*, 35(3), 51-62.
- De Corte, E. (1996). New perspectives on learning and teaching in higher education. In A. Burgen (Ed.), *Goals and purposes of higher education in the 21st century* (pp. 112-132). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Decreto 30/2007, de 14 de junio (BOCM de 25 de junio, 2007), del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música. Madrid, España.
- Decreto 36/2011, de 2 de Junio (BOCM de 16 de Junio, 2011). Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Madrid, España.
- Delgado, B., Gómez, J. C. y Sarriá, E. (2006). Has the pointing gesture a private function? Pointing as possible precursor of private speech. En I. Montero (Ed.), *Current research trends in private speech: Proceedings of the first international symposium on self regulatory functions of language* (pp. 115-121). Madrid, Spain: UAM.
- Della Corte, A. y Gatti, G. M. (1956). *Dizionario di musica*. Torino, Milano, Padova: G.B. Paravia.
- DeNora, T. (2010). Emotion as social emergente: perspectives from music sociology. In P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 159-183). Oxford: Oxford University Press.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Donald, M. (1993). Précis of Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.

- Donald, M. (2000). The central role of culture in cognitive evolution: a reflection on the myth of the "isolated mind". In Nucci, L., Saxe, G., & Turiel, E. (eds.), *Culture, Thought and Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Driver, R., y Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Duit, R. (1999). Conceptual change. Approaches in science education. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.), *New perspectives on conceptual change* (pp. 263-282). Oxford, England: Pergamon.
- Duke, R. A., Simmons, A. L., y Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behaviour and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56, 310-321.
- Dunbar-Hall, P. y Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36(1), 23-34.
- Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Entwistle, N. (1987). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. J. (2007). Conceptions of Learning and the Experience of Understanding: Thresholds, Contextual Influences, and Knowledge Objects. En S. Vosniadou, A. Baltas y X. Vamvakoussi (Eds.), *Reframing the Conceptual Change in Learning and Instruction* (pp. 123-144). Amsterdam: Elsevier.
- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, 27, 47-58. doi:10.1017/S0265051709990192
- Fernández, L. (2012, noviembre). *El embrollo de El Corpus Christi en Sevilla de Albéniz: La Tarara, la marcha procesional, la saeta...* Ponencia presentada en el XII Congreso SIBE. Sonidos del presente, propuestas de futuro. Investigación, innovación y aprendizaje en las músicas populares urbanas y de tradición oral. Cáceres, España.
- Flavell, J. H. (1966). Le langage privé [Habla privada]. *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382.
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as a cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making'. En B. Sundin, G. McPherson y G. Folkestad (Eds.), *Children Composing*. Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music.
- Folkestad, G. (2004). A meta-analytic approach to qualitative studies in music education: A new model applied to creativity and composition'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 83-90.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 2, 135-145.
- Frauenglass, M. H. y Diaz, R. M. (1985). Self regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenge to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21(2), 357-364.
- Gagné, R. (1977). *The conditions of learning and instruction*. 3ª ed. Nueva York: Holt.
- Georgii-Hemming, E., y Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27, 21-33. doi:10.1017/S0265051709990179
- GI Bill (Servicemen's Readjustment Act) de 22 de junio de 1944. Washington. EUA. Recuperado de <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=76>.

- González Cortés, C. (2003). *Romipen en femenino. Gitaneidad en femenino* (Manuscrito no publicado). Sevilla.
- Gower, A. (2012). Integrating informal learning approaches into the formal learning environment of mainstream secondary schools in England. *British Journal of Music Education*, 29, 13-18. doi:10.1017/S0265051711000490
- Green, L. (1997). *Music, Gender and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (2001/02). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Press.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Press.
- Green, L. (Ed.) (2011). *Learning, teaching, and musical identity. Voices across cultures*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Greus, J. (2006). *Ziryab y el despertar de al Andalus*, Editorial Entrelibros.
- Gridley, M.C., y Hoff, R. (2006). Do mirror neurons explain misattribution of emotions in music? *Perceptual and motor skills*, 102, 600–2.
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal Skill and musical competence: does practice make perfect? En J. A. Sloboda (Ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (pp. 91-112). New York: Oxford University Press.
- Grupo de Adquisición de Conocimiento Musical (GACM) (2011). *Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza en música instrumental*. Documento no publicado. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Hallam, S. (1995a). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, 23, 111–128.
- Hallam, S. (1995b). Professional musicians' orientations to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12, 3-19.
- Hallam, S. (2001a). The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 18, 27-39.
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3, 7-23.
- Hallam, S. (2007). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., y Lanipekun, J. (2012). The Development of Practising Strategies in Young People. *Psychology of Music* 40(5): 652–680. doi: 10.1177/0305735612443868.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K., y Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K., y Pintrich, P. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and Knowing*. Mahwah, New York: LEA.
- Howe, M. J. A., y Sloboda, J. A. (1991). Young Musicians' Accounts of Significant Influences in their Early Lives. 1. The Family and the Musical Background. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52. doi:10.1017/S0265051700008056

- Hultberg, C. (2002) Approaches to music notation: the printed score as a mediator of meaning in western tonal tradition. *Music Education Research*, 4, 185-197.
- Johnson-Laird, P. N. (2002). How Jazz Musicians Improvise. *Music Perception*, 19(3), 415- 442.
- Jørgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4, 105-119.
- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G., y Silva, A. (2008). An experience sampling study of emotional reactions to music: Listener, music, and situation. *Emotion*, 8, 668-83.
- Juslin, P. N., y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *The Behavioral and brain sciences*, 31(5), 559–75; discussion 575–621. doi:10.1017/S0140525X08005293
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27, 35-46. doi:10.1017/S0265051709990180
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131-148. doi:10.1080/14613808.2012.685460
- Karmiloff-Smith, A. (1992/1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C., y Aarnoutse, C. A. J. (2001). Learning conceptions of young student in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485-516.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 229-24. doi:10.1017/S0265051703005412
- Lane, J. S. (2006). Undergraduate instrumental music education majors' approaches to score study in various musical contexts. *Journal of Research in Music Education*, 54, 215-223.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6, 45–56.
- Lebart, L., Salem, A., y Bécue-Bertaut, M. (2000). Análisis estadístico de textos. Lleida: Milenio.
- León, O. G. Y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre, 1990), de Ordenación General del Sistema Educativo. España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 20 de Enero, 2007) de Educación. España.
- Lilliestam, L. (1996) On playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 195-216.
- Limón, M. (2002). Conceptual change in history. En M. Limón y L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 259-289). Dordrecht: Kluwer.
- Lisboa, T., Williamon, A., Zicari, M., y Eiholzer, H. (2005). Mastery through imitation: a preliminary study. *Musicae Scientiae*, 19, 75-110.
- Livingstone, S. R., y Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae (Special Issue 2009-2010)*, 83-115.



- López, G., y Pozo, J. I. (2010, septiembre). What could I do to play this piece...? Conceptions of cello beginner students about learning processes. *Proceedings of the 3rd International Conference of Students of Systematic Musicology, Cambridge, UK*.
- López-Íñiguez, G., Casas-Mas, A., y Pozo, J. I. (2012a). Singing as a self-regulatory device in playing string instruments: Are constructive learning activities related to singing? En E. King y E. Himonides (Eds.), *Abstracts: SEMPRES 40th Anniversary Conference* (p. 107). Institute of Education. University of London. ISBN: 978-1-905351-22-0
- López-Íñiguez, G., Casas-Mas, A., y Pozo, J. I. (2012b). Extralinguistic Tools as Self-Regulatory Processes for Constructive Learning in Playing String Instruments. En E. King y E. Himonides (Eds.), *Abstracts: SEMPRES 40th Anniversary Conference* (p. 106). London, Great Britain: International Music Education Research (iMerc). ISBN: 978-1-905351-22-0
- López-Íñiguez, G., y Pozo, J. I. (2012). *Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments*. Manuscrito enviado para publicación.
- López-Íñiguez, G., y Pozo, J. I. (2013). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*. Publicación avanzada en Internet. doi:10.1111/bjep.12026
- López-Íñiguez, G., Pozo, J. I., y de Dios, M. J. (2013). The older, the wiser? Profiles of string teachers with different experience, regarding to teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*. Publicación avanzada en Internet. doi:10.1177/0305735612463772
- Lundqvist, L.O., Carlsson, F., Hilmersson, P., y Juslin, P. N. (2009). Emotional responses to music: Experience, expression, and physiology. *Psychology of Music*, 37, 61-90.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi:[10.1037/1089-2680.9.2.111](https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111)
- Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., y Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*, 29(2), 193-212. doi: 10.1017/S0265051712000046.
- Marín, C., Scheuer, N., y Pérez-Echeverría, M. P. (2013). Formal music education not only enhances musical skills, but also conceptions of teaching and learning: a study with woodwind students. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 781-805. doi: 10.1007/s10212-012-0140-7.
- Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., y Scheuer, N. (2013). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*. Publicación avanzada en Internet. doi: 10.1080/02671522.2013.825310.
- Martí, E. (1999). "Esto no es un dibujo". Las primeras distinciones sobre sistemas notacionales. En J. I. Pozo Municio y C. Monereo Font (Coords.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 239-250). Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Antonio Machado.
- Martí, E. y Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.
- Martín, E., y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martín, E.; Pozo, J.I.; Mateos, M.; Martín, A. y Pérez Echeverría, M.P. (2012). Conceptions of learning and teaching in primary and secondary teachers and their relation to educational variables. Manuscrito enviado para publicación. OECD

- Martín, E., Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., y Martín, A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 194-210). Madrid: Narcea.
- McCloskey, M. (1983). Intuitive physics. *Scientific American*, 248(4), 122-130.
- McDougall, I., Brown, F. H., y Fleagle, J. G. (2005). Stratigraphic placement and age of modern humans from Kibish, Ethiopia. En *Nature*, 433, 733-736.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development Turing the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33, 5-35.
- McPherson, G. E., y Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of musical performance: Creative strategies for music teaching and learning* (pp. 99-115). Oxford: Oxford University Press.
- Messenger, J. (1958). Esthetic Talent. *Basic College Quarterly*, 4, 20-24.
- Middleton, R. (1981). Popular music, I, 4: Europe & North America: Genre, form, style. En Middleton, R. y Horn, D. (Eds.). *Popular Music. Folk or Popular? Distinctions, Influences, Continuities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes: Open University Press.
- Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 17, 95-109.
- Mills, J., y Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20(1), 5-27.
- Mithen, S. J. (1996). *The Prehistory of the Mind: The Cognitive Origins of Art, Religion and Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mithen, S. J. (2005). *The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind and Body*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Molino, J. (2000). Toward an Evolutionary Theory of Music and Language. En N.L. Wallis, B. Merker and S. Brown (Eds.) *The origins of Music*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.
- Molnar-Szakacs, I. y Overy, K. (2006). Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 1(3), 235-241. doi:10.1093/scan/nsi029
- Montero, I. (1989). *Motivación de logro. Concepto y medida en el ámbito de la enseñanza media* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.
- Montero, I. (2006). Researching on private speech and related issues. Some methodological reflections. En I. Montero (Ed.), *Current research trends in private speech* (pp. 109-117). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Colección de Estudios.
- Montero, I. y De Dios, M. J. (2006). Vygotsky was right: an experimental approach to the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología*, 22(3), 305-318.
- Montero, I., y Huertas, J. A. (1999, Abril). *The motivational function of private speech in young children*. Annual Meeting of the AERA. Montreal, Canadá.
- Montero, I., y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3) 847-862.
- Murphy, D. (1994). Jazz Studies in American Schools and Colleges: a Brief History. En *Jazz Educators Journal*, 26, 34-38.

- Murphy, P. K., y Alexander, P. A. (2008). The Role of Knowledge, Beliefs, and Interest in the Conceptual Change Process: A Synthesis and Meta-Analysis of the Research. En S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 583-616). New York: Routledge.
- Nielsen, S. G. (1999). Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert performance. *Psychology of Music*, 27, 218–229.
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3, 155–167.
- Nisbett, R. E. (2003). *The Geography of Thought : How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. New York: Simon and Schuster Inc. ISBN 0-7432-5535-6.
- Olafson, L., y Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-84. doi:10.1016/j.ijer.2006.08.005.
- Olafson, L., y Schraw, G. (2010). Consistency and development of teachers' epistemological and ontological world views. *Learning Environments Research*, 13(3), 243-266. doi:10.1007/s10984-010-9078-3.
- Olson, D. (1994) *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast. de P. Wilson: *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Olson, D. R. y Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 9-27). Malden (MA): Blackwell.
- Papageorgi, I. (2008). *Investigating musical performance: performance anxiety across musical genres - TLRP Research Briefing 57*, (London, TLRP). <http://www.tlrp.org/pub/documents/welchRB57final.pdf>
- Pecharromán, I. (2004). *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios. Influencia de variables relacionadas con la instrucción*. Madrid: UAM Ediciones.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal
- Pérez Echeverría, M.P.; Martí, E, y Pozo, J.I. (2010) Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22 (2), 133-147.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173.
- Pérez Echeverría, M. P., Postigo, Y., López Manjón, A. y Marín Oller, C. (2009). Aprender con imágenes e información gráfica. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pérez Echeverría, M. P., Postigo, Y., y Marín, C. (2010). Las habilidades gráficas de los estudiantes universitarios: ¿Cómo comprenden las gráficas los estudiantes de psicología? *Cultura y Educación*, 22(2), 215-229.
- Pérez Echeverría, M. P., Postigo, Y., y Marín, C. (2013). Students' handling of graphs in university. En B. M. Brizuela y B. E. Gravel (Eds.), 'Show me what you know'. *Exploring representations across STEM disciplines* (pp. 493-497). New York: Teachers College Press.
- Pérez Echeverría, M. P., Postigo, Y. y Pecharromán, A. (2009). Graphicacy: University Students' Skills in Translating Information. En C. Andersen, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría y E. Teubal (Eds.). *Representational Systems and Practices as Learning Tools* (pp. 209-224). Rotterdam: Sense.

- Pérez Echeverría, M., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M. P., y Scheuer, N. (2009). External representations as learning tools. En C. Andersen, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría y E. Teubal (Eds.), *Representational Systems and Practices as Learning Tools* (pp. 1-17). Rotterdam: Sense.
- Peterson, E. R., e Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction, 18*, 238-250.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: P.U.F.
- Postigo, Y. (1998). *El aprendizaje de información gráfica: mapas geográficos y gráficos* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1.000 datos: la interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 90*, 89-110.
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (2004). La representación mental de los mapas geográficos: niveles de procesamiento. *Cognitiva, 16*, 13-41.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas. ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y Aprendizaje, 38*, 35-52.
- Pozo, J. I., y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., y Gómez Crespo, M. A. (2005). The embodied nature of implicit theories: the consistency of ideas about the nature of matter. *Cognition and Instruction, 23*(3), 351-387.
- Pozo, J. I., Martín, E., Pérez-Echeverría, M. P., Scheuer, N., Mateos, M., y De la Cruz, M. (2010). Ni contingo ni sin ti...Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 179-184.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. P. (1998). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Informe de investigación no publicado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: Proyecto ALFA, Comisión Europea.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as a learner. En D.R. Olson and N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 565-592). Cambridge: Blackwell.
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril (BOE de 6 de junio, 1995). Aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. España.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo (BOE de 5 de junio, 2010). Contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.

- Reid, A. (2001). Variation in the ways that instrumental and vocal students experience learning music. *Music Education Research*, 3(1), 25-40. doi: 10.1080/14613800020029932.
- Richardson, J. T. E. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Research in Education*, 69, 53-82.
- Robinson, T. (2010). *How popular musicians teach* [Cómo enseñan los músicos populares] (Tesis doctoral no publicada). Department of Music, University of Sheffield.
- Robinson, T. (2012). Popular musicians and instrumental teachers: the influence of informal learning on teaching strategies. *British Journal of Music Education*, 29, 359-370. doi:10.1017/S0265051712000162
- Rodrigo, M. J., y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 75-86). Madrid: Santillana.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E.; García, J. R.; Castellano, N.; de Sixte, R.; Bustos, A.; y García-Rodicio, H. (2008a). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
- Sánchez, E.; García, J. R.; Rosales, J.; de Sixte, R.; y Castellano, N. (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.
- Sánchez Medina, J. A. y Alarcón, D. (2006) Self-regulation and mastering: patterns in the development of private speech in illiterate adults. En I. Montero (Ed.), *Current research trends in private speech* (pp. 197-212). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Colección de Estudios.
- Sánchez Medina, J., Alarcón Rubio, D., y de la Mata Benítez, M. (2009). Private speech beyond childhood: a change to vygotskian theory. En Winsler, A., Fernyhough, C., y Montero, I. (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 188-198). NY: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, C., y Bereiter, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scarnecchia, P. (1998). *Música popular y música culta*. Barcelona: Icaria editorial S. A.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., y Pozo, J. I. (2002). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 101-114.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M., y Márquez, M. S. (2009). Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265-285. doi:10.1080/02671520902928903.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F., y Sola, G. (2006). The mind is not a black box: children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16, 72-85.
- Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: towards a model for cultural diversity in music education. *International Journal of Music Education*, 27(1), 16-23. doi: 10.1177/025576149602700103

- Schnotz, W., Vosniadou, S., y Carretero, M. (Eds.). (1999). *New perspectives in conceptual change research*. London: Elsevier.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schraw, G., y Sinatra, G. M. (2004). Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 95-102.
- Seifried, S. (2006). Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: a case study. *International Journal of Music Education*, 24(2), 168-177. doi: 10.1177/0255761406065478
- Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)
- Sexton, F. (2012). Practitioner challenges working with informal learning pedagogies. *British Journal of Music Education*, 29, 7-11. doi:10.1017/S0265051711000507
- Shah, S. M. (2006). Popular music in Malaysia: education from the outsider. *International Journal of Music Education*, 24(2), 132-139.
- Silva, L. (2007). *Miedo escénico en músicos académicos de Caracas: una aproximación psicosocial desde el análisis del discurso* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Psicología. Departamento de Psicología Social. Recuperado de <http://www.musicaenclave.com/trabajosdegradopdf/tesislaurasilva.pdf>
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. NY: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (Ed.) (1988). *Generative processes in music: The Psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2010). Music in everyday life: the role of emotions. In P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 493-514). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., y Juslin, N. P. (2010). At the interface between the inner and outer World. Psychological perspectives. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 73-97). Oxford: Oxford University Press.
- Sneeuw, A. C. (1991). El flamenco descrito en 1850 por François Gevaert. *Candil, Revista de Flamenco*, 74. Jaén: Peña flamenca de Jaén.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.
- Steingress, G. (2004). El flamenco como arte popular y popularizado. En M. López Castro (Coord.). *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 181-199). ISBN 84-460-2237-0
- Tagg, Ph. (1982). Analysing popular music: theory, method and practice. *Popular Music*, 2, 37-65.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of humans cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los Conservatorios profesionales* (Tesis no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.

- Torrado, J. A., Casas, A., y Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-269.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado J. A. y Pozo J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20, pp. 35-48.
- Trilla, J. (1997). Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal. En *La educación fuera de la escuela* (pp. 187-196). México: Ariel.
- Trumble, W., Siefiring, J., y Bailey, C. (2007). *The Shorter Oxford English Dictionary* [Diccionario reducido Oxford en inglés] (6ª Ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783. doi: 10.1080/09500690110049132
- Van Dijk, T. A. (1988). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. (5ª ed.). México D. F.: Siglo Veintiuno.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando, FL: Academic Press, INC.
- Vaughan, V. (2002). Music analysis in the practice room. *British Journal of Music Education*, 19(3), 255-268. doi: 10.1017/S0265051702000347
- Vidal, J., Duran D., Vilar M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22(3), 363-378.
- Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal of Science Education*, 1(2), 205-221.
- Viladot, L. (2009). *Anàlisi d'una proposta didàctica a l'escola de música: estudi del procés de composició col·lectiva a l'aula de 3r d'elemental* (Tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Viladot, L., Gómez, I., y Malagarriga, T. (2010). Sharing meanings in the music classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 49-65.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45-69.
- Vygotsky, L. S. (1933/1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Vygotski, L. S. (1924/1997). Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1931/2000). *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Vygotsky, L. S. y Luria, A. R. (1930/1993). *Studies on the history of behaviour: ape, primitive and child*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wang J. C. y Humphreys, J. T. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education*, 27(1) 19-36.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1991).
- Williamon, A., y Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
- Williamon, A., Valentine, E., y Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14, 493-520.
- Winsler, A., Díaz, R. M. y Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59-79.
- Woody, R. H. (1999). The relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modelling task. *Journal of Research in Music Education*, 47, 331-342.
- Wright, R., y Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27, 71-87. doi:10.1017/S0265051709990210
- Zatorre, R.J., Chen, J.L., y Penhune, V.B. (2007). When the brain plays music. Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 547-558.
- Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music. Lessons in Australian Conservatoriums* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de New South Wales.



## **ANEXOS**



## **ANEXO 1**

### **Cuestionarios de dilemas**





<b>Participante:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Código:</b>
<b>Tlf:</b>	<b>e-mail:</b>		
¿En tu familia alguien se dedica profesionalmente a la música? ¿Qué tipo de música? ¿Tocas otras músicas? ¿Tienes estudios reglados escolares/ musicales?			

### DILEMAS PARA CULTURA CLÁSICA

Hola, somos un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. Estamos muy interesados en conocer las opiniones que los alumnos de guitarra clásica tenéis del aprendizaje y la enseñanza musical.

Mira, te voy a leer unas preguntas en las que voy a plantearte una serie de situaciones de aprendizaje y enseñanza de la guitarra. Después de cada una, voy a pedir tu opinión y vamos a intentar ver con qué cosas estás más de acuerdo y con qué cosas no estás de acuerdo.

**\*Tómate EL TIEMPO QUE NECESITES para responderme.**

1.- Paco, un guitarrista, lleva estudiando bastante tiempo las mismas piezas. Sin embargo, la mayoría de ellas aún no le salen, por sus dificultades. ¿A qué crees que se debe (más)?

-----  
 -----  
 -----

- C A que no sabe qué es lo que quiere conseguir musicalmente.*  
*I A que está estudiando mal.*  
*D A que no practica lo suficiente.*

\*Ahora, te voy a decir tres opiniones que me han dado antes los músicos sobre esta misma pregunta y quiero que me digas con cuál estás más de acuerdo.

2.- Un estudiante de tu mismo nivel está practicando una obra la que aparece la siguiente indicación: Presto ( $\text{♩} = 180$ ). Sin embargo, él la toca a una velocidad muchísimo más lenta ( $\text{♩} = 90$ ). ¿Tú qué opinas? ¿Te parece bien? ¿Por qué?

-----  
 -----  
 -----

- D Muy lenta y por tanto está mal. Si no puede con ella debería dejarla para más adelante.*  
*C Toca sin ajustarse al tiempo. Si decide hacerlo así debería decir por qué de esa decisión musical.*  
*I Muy lenta y no está bien. Debería intentar y esforzarse por subir la velocidad hasta donde le den sus posibilidades.*

3.- Cuando el profesor de guitarra opina sobre cómo estamos aprendiendo, esto debe servirle al alumno sobre todo para...

-----  
-----  
-----

*C Para ayudarnos a pensar en nuestros puntos débiles y fuertes.*

*D Para corregirnos cuánto antes.*

*I Para darnos cuenta de lo que tenemos que mejorar*

4.- El profesor Sainz, guitarrista, suele recomendar a sus alumnos que se junten para tocar y para aprender, al menos una vez a la semana, de manera que cuando uno toca el otro le escucha, le corrige, le da consejos, etc., y al revés. ¿Tú qué opinas sobre esto?

-----  
-----  
-----

*D Está bien a veces, pero lo suyo es que cada uno se sepa bien lo que tiene que tocar, su parte.*

*I Está bien, pero si estás con gente que controle y quien corrige tiene más nivel.*

*C Está bien porque cada uno muestra sus ideas y soluciones y se nos ocurren nuevas formas juntos.*

¿Cada cuánto tiempo crees tú que se debe quedar para aprender a tocar con otros?

-----  
-----  
-----

5.- Elena, una alumna de guitarra de tu mismo nivel, ha trabajado poquísimo durante todo el año. Aunque es una chica muy «buena» con la guitarra, ella misma reconoce que no se ha esforzado y ha sido perezosa. Su profesor ha estado muy descontento con ella todo el año porque no ha avanzado casi nada. Al final de curso el profesor hace un concierto de alumnos y resulta que durante las últimas semanas Elena estudia muchísimo, y que llega al concierto y toca todo el repertorio a la perfección, mucho mejor que sus compañeros. ¿En qué debería basarse el profesor a la hora de valorar a Elena?

-----  
-----  
-----

*D En que ha tocado muy bien y mejor que sus compañeros.*

*C En que no ha avanzado casi nada durante el año, y menos en cuenta el concierto final, porque podría haber avanzado mucho más.*

*I En que ha tocado muy bien en el concierto de alumnos, aunque también un poco en cuenta que ha avanzado poco.*

6.- Los músicos suelen hablar sobre cómo son los mejores profesores de guitarra. ¿Tú qué opinas? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

- D Son los mejores guitarristas*
- C Son los que saben más de enseñar para ayudar al alumno a comprender.*
- I Son los que saben explicar y corregir mejor al alumno*

7.- Si otro compañero, toca una obra de un modo muy distinto al de los músicos más importantes y reconocidos, ¿qué podrías decirle?

-----  
-----  
-----

- I Que se escuche varias versiones, compare y saque las partes o ideas que más le gusten de cada una.*
- D Que se escuche la mejor versión que haya de ese tema.*
- C Si él sabe porqué lo hace así y conoce esas versiones no les parece mal que lo toque tan distinto.*

8.- El profesor de guitarra le da a Vicente una partitura, para tocar en un concierto próximo, en la que no aparecen líneas ni de fraseo ni de articulación. ¿Qué crees que debe decirle el profesor a Vicente para empezar a estudiar la pieza?

-----  
-----  
-----

- C Que vaya probando tipos de fraseo y articulación aunque se equivoque, que de eso también aprende.*
- I Que lo pruebe si quiere, pero si tiene errores graves, ya se los corregirá él.*
- D Que no lo pruebe para no aprenderlo con fallos.*

9.- ¿Cómo crees que los profesores de guitarra deberían mandar el trabajo a los alumnos de una semana para otra?

-----  
-----  
-----

- I Elegir el tipo de trabajo y las piezas más adecuadas a cada alumno, según sus intereses y capacidades.*
- C Hacer que el alumno se moje en elegir algunas de sus propias piezas, y que sepan explicar porqué las eligen.*
- D Elegir el tipo de trabajo y las piezas que el alumno tiene que tocar, y tocarlas para demostrarles cómo tienen que hacerlas.*

10.- ¿Cómo hacen los guitarristas para aprender de memoria las obras musicales? ¿Cuál consideras mejor?

-----  
-----  
-----

- C Comprenderla antes de tocarla analizando las secciones a nivel melódico, armónico, formal, estilístico, etc*
- I Practicarlas utilizando distintas técnicas de estudio, como tocar a distintas velocidades, con distintos ritmos, por pasajes, etc.*
- D Repetir mucho por trozos especialmente los errores y luego entera de principio a fin, al menos una vez al día.*

11.- Pedro toca todas las obras a la perfección, muchísimo mejor que sus compañeros. Pero su profesor dice que este chico aún no puede preparar nuevas obras por sí mismo, que él le tiene que marcar siempre las posiciones, digitaciones, fraseo y que se ha pasado todo el año intentando enseñarle a ser más independiente sin conseguirlo. ¿Crees que esto puede influir en el futuro profesional de Pedro como guitarrista? ¿Por qué?

-----  
 -----  
 -----

- D No. Lo importante es que toca muy bien las obras y que ha superado el nivel de sus compañeros.*
- C Sí. La capacidad de ser independiente es fundamental.*
- I No. Lo importante es que toca muy bien las obras, pero más adelante tendría que esforzarse en conseguir ser un poco más independiente.*

12.- De una semana para otra, María –guitarrista- consigue mejorar muchísimo en ciertos pasajes de una pieza. Sin embargo, otros le siguen saliendo muy mal. ¿Por dónde crees que debería empezar su profesor a trabajar con ella?

-----  
 -----  
 -----

- D Por los pasajes que no le salen. Debería mandarle ejercicios y debería también demostrarle cómo hacerlos.*
- C Por los pasajes en que ha mejorado, haciéndole pensar por qué y compararlo con otras partes difíciles.*
- I Por los pasajes que no le salen. Debería explicarle por qué está teniendo esas dificultades y darle instrucciones para superarlas.*

13.- Durante su clase, María al final toca el pasaje que le resultaba difícil. Aunque en semanas anteriores no le salía «ni a la de tres», su profesor se da cuenta de que ahora lo toca sin ningún problema. En tu opinión, ¿qué debería hacer el profesor ahora ante esta situación?

-----  
 -----  
 -----

- D Felicitarla y seguir para adelante.*
- I Debería pedirle tocar el pasaje más veces y de distintas maneras para asegurarse de que no le ha salido bien por casualidad y si le sale, seguir por donde no le sale, pensar el por qué.*
- C Hacerle pensar por qué le sale, cómo ha estudiado el pasaje, y preguntarle en qué se podría centrar ahora.*



14.- El profesor Montañé, piensa que es bueno acostumbrar a los alumnos a auto-criticar su forma de tocar durante las clases. ¿Qué opinas tú sobre esto? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

- I Bien al principio, pero luego es necesario que el profe de su opinión sobre lo que está bien y mal.*
- D No está bien. Se pierde mucho tiempo en clase*
- C Muy bueno, permite al alumno desarrollar su propio criterio.*

15.- ¿Qué crees que hacen primero los guitarristas cuando empiezan a aprender una nueva pieza?

-----  
-----  
-----

- C Primero intentan comprender el tema en la partitura, analizándola a nivel expresivo, estético y estilístico y leyendo información sobre su compositor para hacerse su propia idea.*
- D Empezar estudiándola paso a paso desde el principio, digitándola y avanzando en su lectura a medida que se va perfeccionando el texto y sus aspectos técnicos.*
- I Ver cuáles son las partes y la armonía, para seleccionar y trabajar las partes más complicadas a nivel técnico e interpretativo, ya que requieren más dedicación.*

16.- Luis, un guitarrista, comenta lo mucho que le cuesta ponerse a practicar últimamente. ¿Qué opinas tú sobre esto?

-----  
-----  
-----

- D Que debe ponerse y practicar todos los días si quiere tocar realmente bien*
- I Que es bueno practicar regularmente, pero tampoco hay que forzar la marcha si algún día no te apetece.*
- C Lo importante es disfrutar cuando practicas, así que puede ver qué cosas le gusta aprender y quedar con otros músicos para tocar.*

17.- ¿Cómo sabe un alumno que la pieza que está tocando está bien?

-----  
-----  
-----

- I Porque ha mejorado en las cosas que él quería y además practica mejor que con piezas anteriores.*
- D Porque cada vez se parece más lo que toca a lo de los grandes intérpretes.*
- C Porque ha conseguido tocarla haciendo lo que le dijo su profesor y ya le sale.*

**!!!MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!**



<b>Participante:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Código:</b>
<b>Tlf:</b>	<b>e-mail:</b>		
¿En tu familia alguien se dedica profesionalmente o amateur a la música?			
¿Qué tipo de música?			
¿Tocas otras músicas?			
¿Tienes estudios reglados escolares / musicales?			

**DILEMAS PARA CULTURA FLAMENCA**

Hola, somos un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. Estamos muy interesados en conocer las opiniones que los alumnos de guitarra flamenca tenéis del aprendizaje y la enseñanza musical.

Mira, te voy a leer unas preguntas en las que voy a plantearte una serie de situaciones de aprendizaje y enseñanza de la guitarra. Después de cada una, voy a pedir tu opinión y vamos a intentar ver con qué cosas estás más de acuerdo y con que cosas no estás de acuerdo.

**\*Tómame EL TIEMPO QUE NECESITES para responderme**

1.- Paco, un guitarrista, lleva estudiando bastante tiempo las mismas piezas. Sin embargo, la mayoría de ellas aún no le salen, por sus dificultades. ¿A qué crees que se debe (más)?

-----  
 -----  
 -----

\*Ahora, te voy a decir tres opiniones que me han dado antes los músicos sobre esta misma pregunta y quiero que me digas con cuál estás más de acuerdo.

- C* A que no sabe qué es lo que quiere conseguir musicalmente.
- I* A que está estudiando mal.
- D* A que no practica lo suficiente.

2.- Un estudiante de tu mismo nivel está practicando una bulería de jerez que va rapidita. Sin embargo, él la toca a una velocidad muchísimo más lenta. ¿Tú qué opinas? ¿Te parece bien? ¿Por qué?

-----  
 -----  
 -----

- D* Muy lenta y por tanto está mal. Si no puede con ella debería dejarla para más adelante.
- C* Toca sin ajustarse al tiempo. Si decide hacerlo así debería decir por qué de esa decisión musical.
- I* Muy lenta y no está bien. Debería intentar y esforzarse por subir la velocidad hasta donde le den sus posibilidades.

3.- Cuando el maestro de guitarra opina sobre cómo estamos aprendiendo, esto debe servirle al alumno sobre todo para...

-----  
 -----  
 -----

- C Para ayudarnos a pensar en nuestros puntos débiles y fuertes.*
- D Para corregirnos cuánto antes.*
- I Para darnos cuenta de lo que tenemos que mejorar*

4.- El maestro Montoya, guitarrista, suele recomendar a sus alumnos que se junten para tocar y para aprender, al menos una vez a la semana, de manera que cuando uno toca el otro le escucha, le corrige, le da consejos, etc., y al revés. ¿Tú qué opinas sobre esto?

-----  
 -----  
 -----

- D Está bien a veces, pero lo suyo es que cada uno se sepa bien lo que tiene que tocar, su parte.*
- I Está bien, pero si estás con gente que controle y quien corrige tiene más nivel.*
- C Está bien porque cada uno muestra sus ideas y soluciones y se nos ocurren nuevas formas juntos.*

¿Cada cuánto tiempo creés tú que se debe quedar para aprender a tocar con otros?

-----  
 -----  
 -----

5.- Manuel, un alumno de guitarra de tu mismo nivel, ha trabajado poquísimo durante todo el año. Aunque es un chico muy «bueno» con la guitarra, él mismo reconoce que no se ha esforzado y ha sido perezoso. Su maestro ha estado muy descontento con él todo el año porque no ha avanzado casi nada. Al final de curso el maestro hace un concierto de alumnos y resulta que durante las últimas semanas Manuel estudia muchísimo, y que llega al concierto y toca todo el repertorio a la perfección, mucho mejor que sus compañeros. ¿En qué debería basarse el maestro a la hora de valorar a Manuel?

-----  
 -----  
 -----

- D En que ha tocado muy bien y mejor que sus compañeros.*
- C En que no ha avanzado casi nada durante el año, y menos en cuenta el concierto final, porque podría haber avanzado mucho más.*
- I En que ha tocado muy bien en el concierto de alumnos, aunque también un poco en cuenta que ha avanzado poco.*

6.- Los músicos suelen hablar sobre cómo son los mejores maestros de guitarra. ¿Tú qué opinas? ¿Por qué?

-----  
 -----  
 -----

- D Son los mejores guitarristas*
- C Son los que saben más de enseñar para ayudar al alumno a comprender.*
- I Son los que saben explicar y corregir mejor al alumno*

7.- Si otro compañero, toca una obra de un modo muy distinto al de los músicos más importantes y reconocidos, ¿qué podrías decirle?

-----  
-----  
-----

- I* Que se escuche varias versiones, compare y saque las partes o ideas que más le gusten de cada una.
- D* Que se escuche la mejor versión que haya de ese tema.
- C* Si él sabe porqué lo hace así y conoce esas versiones no les parece mal que lo toque tan distinto.

8.- El maestro de guitarra le da a Fernando unos Tangos en una grabación, para tocar en un concierto próximo, pero le avisa que habrá una parte en que hay que llevarlos por Tanguillos, y eso no está grabado. ¿Qué crees que debe decirle el maestro a Fernando para empezar a estudiar la pieza?

-----  
-----  
-----

- C* Que vaya probando el cambio de ritmo aunque se equivoque, que de eso también aprende.
- I* Que lo pruebe si quiere, pero si tiene errores graves, ya se los corregirá él.
- D* Que no lo pruebe para no aprenderlo con fallos.

9.- ¿Cómo crees que los maestros de guitarra deberían mandar el trabajo a los alumnos de una semana para otra?

-----  
-----  
-----

- I* Elegir el tipo de trabajo y las piezas más adecuadas a cada alumno, según sus intereses y capacidades.
- C* Hacer que el alumno se moje en elegir algunas de sus propias piezas, y que sepan explicar porqué las eligen.
- D* Elegir el tipo de trabajo y las piezas que el alumno tiene que tocar, y tocarlas para demostrarles cómo tienen que hacerlas.

10.- ¿Cómo hacen los guitarristas para aprender de memoria las piezas musicales? ¿Cuál consideras mejor?

-----  
-----  
-----

- C* Cantarla y palmearla para darle su estilo e idea completa.
- I* Entender las partes que tiene la canción y las relaciones entre los acordes.
- D* Repetir mucho por trozos y luego entera de principio a fin.

11.- Pedro toca todas las piezas a la perfección, muchísimo mejor que sus compañeros. Pero su maestro dice que este chico aún no puede preparar nuevas piezas por sí mismo, que él le tiene que marcar siempre las posiciones, digitaciones, y que se ha pasado todo el año intentando enseñarle a ser más independiente sin conseguirlo. ¿Crees que esto puede influir en el futuro profesional de Pedro como guitarrista? ¿Por qué?

-----  
 -----  
 -----

- D No. Lo importante es que toca muy bien las obras y que ha superado el nivel de sus compañeros.*
- C Sí. La capacidad de ser independiente es fundamental.*
- I No. Lo importante es que toca muy bien las obras, pero más adelante tendría que esforzarse en conseguir ser un poco más independiente.*

12.- De una semana para otra, Antonio –un guitarrista- consigue mejorar muchísimo en algunas partes de una soleá. Sin embargo, la escobilla le sigue saliendo muy mal. ¿Por dónde crees que debería empezar su maestro a trabajar con él?

-----  
 -----  
 -----

- D Por la escobilla, decirle cómo resolverla.*
- C Por lo que ha mejorado, haciéndole pensar por qué y compararlo con otras partes difíciles*
- I Por donde no le sale, explicarle el por qué.*

13.- Durante su clase, Antonio al final toca la escobilla que le resultaba difícil. Aunque en semanas anteriores no le salía «ni a la de tres», su maestro se da cuenta de que ahora lo toca sin ningún problema. En tu opinión, ¿qué debería hacer el maestro ahora ante esta situación?

-----  
 -----  
 -----

- D Felicitarle y seguir para adelante.*
- I Por donde no le sale, pensar el por qué.*
- C Pensar por qué le sale, cómo ha estudiado la escobilla, y preguntarle en qué se podría centrar ahora.*

14.- El maestro Serrano, piensa que es bueno acostumbrar a los alumnos a auto-criticar su forma de tocar durante las clases. ¿Qué opinas tú sobre esto? ¿Por qué?

-----  
 -----  
 -----

- I Bien al principio, pero luego es necesario que el profe de su opinión sobre lo que está bien y mal.*
- D No está bien. Se pierde mucho tiempo en clase*
- C Muy bueno, permite al alumno desarrollar su propio criterio.*

15.- ¿Qué crees que hacen primero los guitarristas cuando empiezan a aprender una nueva pieza?

-----  
-----  
-----

- C* Primero se escuchan varias versiones de la misma pieza o distintas canciones de ese mismo palo, para hacerse su propia idea
- D* Empiezan fijándose en cómo la toca otro guitarrista, para imitar lo que hace.
- I* Primero la cantan con palmas para pillarle el aire con otros músicos y ver dónde van falsetas, escobillas, los machos...

16.- Jesús, un guitarrista, comenta lo mucho que le cuesta ponerse a practicar últimamente. ¿Qué opinas tú sobre esto?

-----  
-----  
-----

- D* Que debe ponerse y practicar todos los días si quiere tocar realmente bien
- I* Que es bueno practicar regularmente, pero tampoco hay que forzar la marcha si algún día no te apetece.
- C* Lo importante es disfrutar cuando practicas, así que puede quedar con colegas para tocar, y puede ver qué cosas le gusta aprender.

17.- ¿Cómo sabe un alumno que la pieza que está tocando está bien?

-----  
-----  
-----

- C* Porque ha mejorado en las cosas que él quería y además practica mejor que con piezas anteriores.
- D* Porque cada vez se parece más lo que toca a lo de los grandes intérpretes.
- I* Porque ha conseguido tocarla haciendo lo que le dijo su profesor y ya le sale

**!!!MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!**



<b>Participante:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Código:</b>
<b>Tlf:</b>	<b>e-mail:</b>		
¿En tu familia alguien se dedica profesionalmente a la música?			
¿Qué tipo de música?			
¿Tocas otras músicas?			
¿Tienes estudios reglados escolares/ musicales?			

### DILEMAS PARA CULTURA JAZZÍSTICA

Hola, somos un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. Estamos muy interesados en conocer las opiniones que los alumnos de guitarra de jazz tenéis del aprendizaje y la enseñanza musical.

Mira, te voy a leer unas preguntas en las que voy a plantearte una serie de situaciones de aprendizaje y enseñanza de la guitarra. Después de cada una, voy a pedir tu opinión y vamos a intentar ver con qué cosas estás más de acuerdo y con que cosas no estás de acuerdo.

#### **\*Tómame EL TIEMPO QUE NECESITES para responderme**

1.- Andrés, un guitarrista, lleva estudiando bastante tiempo los mismos temas. Sin embargo, la mayoría de ellos aún no le salen, por sus dificultades. ¿A qué crees que se debe (más)?

-----  
-----  
-----

\*Ahora, te voy a decir tres opiniones que me han dado antes los músicos sobre esta misma pregunta y quiero que me digas con cuál estás más de acuerdo.

- C* A que no sabe qué es lo que quiere conseguir musicalmente.
- I* A que está estudiando mal.
- D* A que no practica lo suficiente.

2.- Un estudiante de tu mismo nivel está practicando un tema bebop que va rapidito. Sin embargo, él lo toca a una velocidad muchísimo más lenta. ¿Tú qué opinas? ¿Te parece bien? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

- D* Muy lento y por tanto está mal. Si no puede con él debería dejarlo para más adelante.
- C* Toca sin ajustarse al tiempo. pero si decide hacerlo así debería decir por qué de esa decisión musical.
- I* Muy lento y no está bien. Debería intentar y esforzarse por subir la velocidad hasta donde le den sus posibilidades.

3.- Cuando el profesor de guitarra opina sobre cómo estamos aprendiendo, esto debe servirle al alumno sobre todo para...

-----  
-----  
-----

**C** Para ayudarnos a pensar en nuestros puntos débiles y fuertes.

**D** Para corregirnos cuánto antes.

**I** Para darnos cuenta de lo que tenemos que mejorar.

4.- El profesor Visconti, guitarrista de jazz, suele recomendar a sus alumnos que se junten para tocar y para aprender, al menos una vez a la semana, de manera que cuando uno toca el otro le escucha, le corrige, le da consejos, etc., y al revés. ¿Tú qué opinas sobre esto?

-----  
-----  
-----

**D** Está bien a veces, pero lo suyo es que cada uno se sepa bien lo que tiene que tocar, su parte.

**I** Está bien, pero si estás con gente que controle y quien corrige tiene más nivel.

**C** Está bien porque cada uno muestra sus ideas y soluciones y se nos ocurren nuevas formas juntos.

¿Cada cuánto tiempo crees tú que se debe quedar para aprender a tocar con otros?

-----  
-----  
-----

5.- Lucas, un alumno de guitarra de tu mismo nivel, ha trabajado poquísimo durante todo el año. Aunque es un chico muy «bueno» con la guitarra, él mismo reconoce que no se ha esforzado y ha sido perezoso. Su profesor ha estado muy descontento con él todo el año porque no ha avanzado casi nada. Al final de curso el maestro hace un concierto de alumnos y resulta que durante las últimas semanas Lucas estudia muchísimo, y que llega al concierto y toca todos los temas a la perfección, mucho mejor que sus compañeros. ¿En qué debería basarse el maestro a la hora de valorar a Manuel?

-----  
-----  
-----

**D** En que ha tocado muy bien y mejor que sus compañeros.

**C** En que no ha avanzado casi nada durante el año, y menos en cuenta el concierto final, porque podría haber avanzado mucho más.

**I** En que ha tocado muy bien en el concierto de alumnos, aunque también un poco en cuenta que ha avanzado poco.

6.- Los músicos suelen hablar sobre cómo son los mejores profesores de guitarra de jazz. ¿Tú qué opinas? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

**D** Son los mejores guitarristas

**C** Son los que saben más de enseñar para ayudar al alumno a comprender.

**I** Son los que saben explicar y corregir mejor al alumno



7.- Si otro compañero toca un tema de un modo muy distinto al de los músicos más importantes y reconocidos, ¿qué podrías decirle?

-----  
-----  
-----

- I* Que se escuche varias versiones, compare y saque las partes o ideas que más le gusten de cada una.
- D* Que se escuche la mejor versión que haya de ese tema.
- C* Si él sabe porqué lo hace así y conoce esas versiones no les parece mal que lo toque tan distinto.

8.- El profesor de guitarra le da a Miguel una partitura de *Rithm and Changes*, para tocar en un concierto próximo, en el cual las Aes tienen melodía escrita pero la B es solo impro. ¿Qué crees que debe decirle el profesor a Miguel para empezar a estudiar la pieza?

-----  
-----  
-----

- C* Que vaya probando en la parte B todas las escalas que quiera aunque se equivoque, que de eso también se aprende.
- I* Que pruebe las escalas si quiere, pero si tiene errores graves, ya se las corregirá él.
- D* Que transcriba lo que hacen los guitarristas consagrados en esa parte B.

9.- ¿Cómo crees que los profesores de guitarra deberían mandar el trabajo a los alumnos de una semana para otra?

-----  
-----  
-----

- I* Elegir el tipo de trabajo y los temas más adecuados para cada alumno, según sus intereses y capacidades.
- C* Hacer que el alumno se moje en elegir algunos de los temas, que sepan explicar porqué los eligen e incluso rearmonizarlos.
- D* Elegir el tipo de trabajo y los temas que el alumno tiene que tocar, y tocarlos para demostrarles cómo tienen que hacerlos.

10.- ¿Cómo hacen los guitarristas para aprender de memoria los temas musicales? ¿Cuál consideras mejor?

-----  
-----  
-----

- C* Comprender qué es lo que el autor quiso con ese tema para poder hacer la propia versión.
- I* Entender las partes que tiene el tema y las relaciones entre los acordes.
- D* Repetir mucho un arreglo por trozos y luego entero de principio a fin.

11.- Nacho toca todos los temas a la perfección, muchísimo mejor que sus compañeros. Pero su profesor dice que este chico aún no puede preparar nuevas piezas por sí mismo, que él le tiene que marcar siempre las escalas, los patrones rítmicos, y que se ha pasado todo el año intentando enseñarle a ser más independiente sin conseguirlo. ¿Crees que esto puede influir en el futuro profesional de Nacho como guitarrista? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

- D* No. Lo importante es que toca muy bien los temas y que ha superado el nivel de sus compañeros.
- C* Sí. La capacidad de ser independiente es fundamental.
- I* No. Lo importante es que toca muy bien los temas, pero más adelante tendría que esforzarse en conseguir ser un poco más independiente.

12.- De una semana para otra, Álvaro –un guitarrista- consigue mejorar muchísimo su improvisación sobre los acordes menores. Sin embargo, en los mayores se bloquea. ¿Por dónde crees que debería empezar su profesor a trabajar con él?

-----  
-----  
-----

- D* Por los acordes mayores, decirle qué frases probar y cómo resolverlos.
- C* Por lo que ha mejorado, haciéndole pensar por qué y compararlo con otras partes difíciles.
- I* Por donde no le sale, explicarle el por qué.

13.- Durante su clase, Álvaro al final improvisa sobre los acordes mayores que le resultaban difíciles. Aunque en semanas anteriores no le salía «ni a la de tres», su profesor se da cuenta de que ahora los toca sin ningún problema. En tu opinión, ¿qué debería hacer el maestro ahora ante esta situación?

-----  
-----  
-----

- D* Felicitarle y seguir para adelante.
- I* Por lo siguiente que no le sale, pensar el por qué.
- C* Pensar por qué le salen, cómo los ha estudiado, y preguntarle en qué se podría centrar ahora.

14.- El profesor Marshall, piensa que es bueno acostumbrar a los alumnos a auto-criticar su forma de tocar durante las clases. ¿Qué opinas tú sobre esto? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

- I* Bien al principio, pero luego es necesario que el profe de su opinión sobre lo que está bien y mal.
- D* No está bien. Se pierde mucho tiempo en clase.
- C* Muy bueno, permite al alumno desarrollar su propio criterio.

15.- ¿Qué crees que hacen primero los guitarristas cuando empiezan a aprender un nuevo tema?

-----  
-----  
-----

- C* Primero intentan comprender el tema en la partitura para hacerse su propia idea.
- D* Empiezan sacándose lo que toca otro guitarrista, para coger el lenguaje.
- I* Ver cuáles son las partes y la armonía, y escuchar distintas versiones para copiar ideas.

16.- Nico, un guitarrista, comenta lo mucho que le cuesta ponerse a practicar últimamente. ¿Qué opinas tú sobre esto?

-----  
-----  
-----

- D* Que debe ponerse y practicar todos los días si quiere tocar realmente bien
- I* Que es bueno practicar regularmente, pero tampoco hay que forzar la marcha si algún día no te apetece.
- C* Lo importante es disfrutar cuando practicas, así que puede quedar con colegas para tocar y puede ver qué cosas le gusta aprender.

17.- ¿Cómo sabe un alumno que la pieza que está tocando está bien?

-----  
-----  
-----

- I* Porque ha mejorado en las cosas que él quería y además practica mejor que con piezas anteriores.
- D* Porque cada vez se parece más lo que toca a lo de los grandes intérpretes.
- C* Porque ha conseguido tocarla haciendo lo que le dijo su profesor y ya le sale

**!!!MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!**



## **ANEXO 2**

### **Formularios de entrevista**





<b>Participante:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Código:</b>
<b>Tlf:</b>	<b>e-mail:</b>		
<b>Obra:</b>			

### ENTREVISTA INICIAL

- ¿Por qué has seleccionado este tema (pieza, obra)?

-----

- ¿Cuánto tiempo crees que te puede llevar prepararla para tocarla en un concierto?

-----

- Vamos a dividir ese tiempo en tres momentos: principio (hoy), medio y final del proceso (justo antes de tocarla en un concierto).

1ª sesión (momento):

2ª sesión (fecha aprox.):

3ª sesión (fecha aprox.):

- Con este tema (pieza, obra), ¿Tú cómo empiezas a practicar (estudiar)?

-----  
-----  
-----

- ¿Tú qué crees que va a haber pasado cuando llegues a la siguiente sesión (2ª SP)?

-----  
-----  
-----

- ¿Qué quieres aprender en ese rato?

-----  
-----  
-----

- ¿Tú qué crees que va a haber pasado cuando llegues a la última sesión (3ª SP)?

-----  
-----  
-----

- ¿Qué quieres aprender en ese rato?

-----  
-----  
-----



<b>Participante:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Código:</b>
<b>Tlf:</b>	<b>e-mail:</b>		

### ENTREVISTA POST-PRÁCTICA

- Cuando cogiste esta pieza al principio ¿qué creías que era lo más importante que tenías que aprender para saber esta pieza? (5 aprendizajes aprox.)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- ¿Cuál crees que es más importante?
- ¿Qué dificultades te has encontrado en esta fase de aprendizaje?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- ¿Cómo has resuelto/resolverías cada una?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- ¿Cómo estás de satisfecho de esa sesión?

-----



## **ANEXO 3**

### **Rejilla de observación de la práctica instrumental**



## REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL

### Análisis de la Sesión de Práctica (SP) videograbada

Fecha	Participante	Código	Edad y género	Duración de la SP:			
<b>Tiempo</b>	<b>Unidad musical</b>	<b>Gestos y sonidos</b>	<b>Producción verbal o musical no instrumental</b>	<b>Producción instrumental</b>	<b>Condiciones</b>	<b>Resultados</b>	<b>Procesos</b>
00:00							
00:17							
00:30							
00:38							
.							
.							
.							



## **ANEXO 4**

### **Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje musical para instrumentistas de guitarra avanzados**



**SISTEMA DE ANÁLISIS**  
**DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE MUSICAL**  
**PARA INSTRUMENTISTAS DE GUITARRA AVANZADOS**

---

**Amalia Casas-Mas**

**Octubre de 2013**

## 1. Unidades de análisis

El análisis toma como unidad más general una unidad temática (la *unidad musical*, que se seguiría a lo largo de las sesiones en las que se trabaje) o una unidad temporal (la *sesión* de enseñanza/aprendizaje o sesión de práctica (SP).

Las unidades musicales pueden diferenciarse en función de su naturaleza y contenido musical, al menos en ejercicios técnicos, obras, creaciones, etc., de acuerdo con los criterios establecidos en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Tipos de unidades musicales

Unidad musical	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
<b>Ejercicio técnico</b>	Patrón musical no necesariamente escrito, generalmente repetitivo en torno a uno o varios contenidos técnicos.	- Ejercicios sobre escalas, arpeggios, intervalos, articulaciones, respiración, timbre.	-Obra con diseño formal en torno a un problema técnico. -Obra con finalidad musical.
<b>Obra</b>	Composición musical no elaborada por el alumno.	-Sonatas de Mozart -Preludio y Fuga de J. S. Bach -Soleares, Bulerías -Estándar de Jazz -Estudios de Villa-Lobos	-Ráfaga, cabecera (en música radiofónica) -Patrones de 1 a 4 compases con repetición.
<b>Creación</b>	Incluye tanto la Improvisación (invención simultánea a su interpretación) como cualquier fragmento musical compuesto por el aprendiz y que se incluye en el contenido de clase.	-Improvisación Jazz, falsetas propias del aprendiz. -Fragmento inventado por el alumno para practicar un esquema armónico o cualquier otro parámetro técnico o musical.	-Obra escrita para ser interpretada y publicada por cualquier persona que no sea el aprendiz.
<b>Otros</b>	Cualquier producto musical o verbal relativo al contenido de una clase, sesión de estudio o ensayo que no se encuadre con precisión en los anteriores.	-Exposición acerca del tratamiento del texto en la obra <i>Platero y yo</i> de Juan Ramón Jiménez	-Ejemplos sobre un fragmento del texto trabajado en el ensayo o clase.

El desarrollo de las unidades musicales se produce en todo caso en una o varias unidades temporales o sesiones de práctica, dentro de las cuales pueden identificarse, siguiendo a Sánchez et al (2008a, 2008b), diferentes *Actividades Típicas*, entendiendo por tales las diversas partes en las que usualmente se organiza o estructura temporalmente una Sesión de Práctica. Así por ejemplo Chaffin e Imreh (2001) fragmentan cada sesión en dos actividades típicas (*runs, work*). Por su parte Zhukov (2004) habla de una estructura típica que comprende tres partes: *calentamiento* (afinación, ejercicios para colocar el sonido, poner en marcha los dedos, etc.), *cuerpo principal de la clase* (trabajo técnico y repertorio) y *cierre* (momento en que se asignan los deberes y los tiempos que debe dedicar el alumno para cada cosa que tenga que hacer en casa). La mayor parte del tiempo se dedica a la segunda parte y es donde más interacciones profesor-alumno se producen.







En algunos trabajos previos de nuestro grupo se diferencian estas actividades típicas, de modo similar a Zhukov (2004), en términos de momentos o fases en el desarrollo de la práctica (inicial, intermedia, final) (López y Pozo, 2010; Marín, Pérez Echeverría y Hallam, 2012). En otros trabajos, se diferencian las actividades según fases de la gestión metacognitiva del aprendizaje, en términos de planificación, supervisión o evaluación de las tareas (Torrado y Pozo, 2008). A diferencia de estas propuestas, en nuestro sistema de análisis proponemos una clasificación exhaustiva del tipo de actividades que tienen lugar en la enseñanza y el aprendizaje de la música instrumental, basándose para su diferenciación en el significado o función de esas actividades para la ejecución o interpretación musical. Se identifican cuatro tipos principales de actividades:

- Calentamiento/afinación (preparación de la ejecución o interpretación musical)
- Producción musical (o interpretación propiamente dicha)
- Producción oral, gestual o escrita (referida a la propia producción musical, realizada por alguno de los participantes de la sesión, antecediendo, interrumpiendo o acompañando a dicha producción)
- Otras actividades sin contenido musical (digresiones, pausas, etc.)

Estas cuatro actividades principales pueden sin embargo diferenciarse en varios subtipos. Así, las producciones musicales pueden basarse en el instrumento propiamente dicho o en recursos musicales adicionales (tararear, cantar, palmear, etc.), cuya diferenciación es relevante puesto que pueden cumplir otras importantes funciones que desglosaremos con más detalle en el apartado de procesos del aprendizaje instrumental en relación con la autorregulación. Igualmente, las producciones simbólicas con contenido musical pueden consistir en comunicaciones orales, gestuales o en anotaciones. Finalmente varias de estas actividades pueden combinarse entre sí dando lugar a producciones mixtas. La Tabla 2 detalla todas las actividades posibles que pueden observarse a partir de estos criterios.

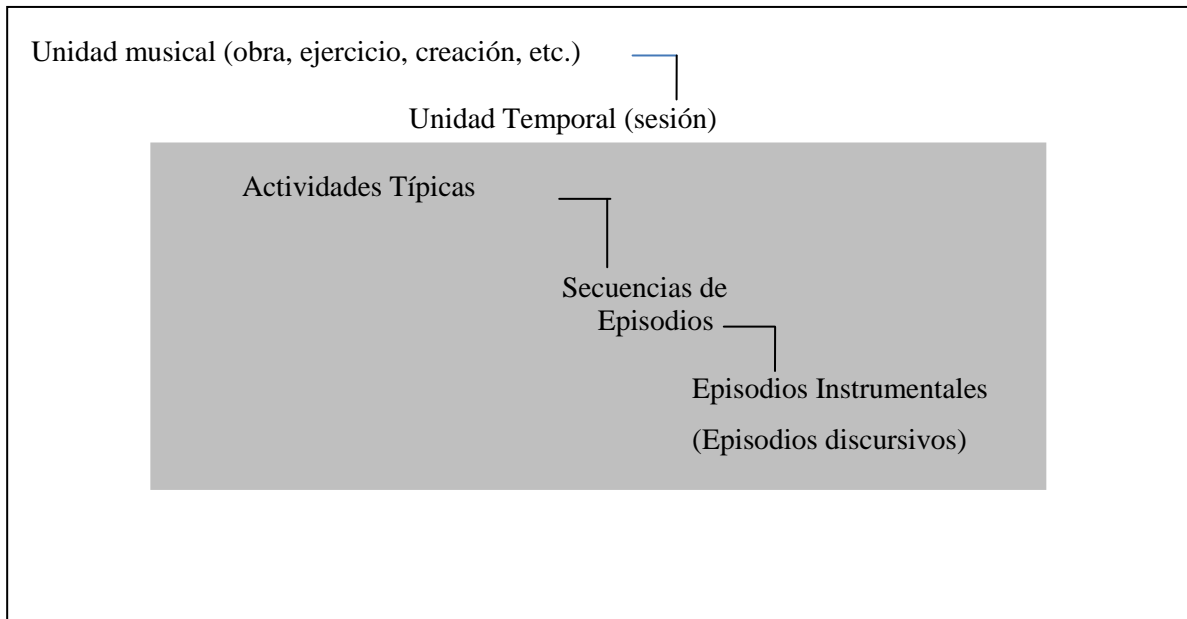
**Tabla 2.** Actividades típicas en la enseñanza y aprendizaje de la música instrumental

Actividad Típica	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Calentar / afinar	Todas aquéllas actividades destinadas a que el cuerpo y el instrumento estén preparados y activados para [el trabajo de clase] (comenzar a tocar / cantar).	-Afinar el instrumento. -Calentar con escalas o ejercicios de calentamiento típicos del instrumento.	-Estudios, métodos de escalas, trabajo de la afinación. -Ejercicios de relajación, digresión.
Anotar	Cada vez que se utiliza un bolígrafo o lápiz del tipo que sea, así como pegatinas o marcadores, para realizar cualquier anotación escrita o marca visual en la partitura. También cuando se utiliza una goma de borrar o tippex. Todas aquellas marcas visuales realizadas sobre la partitura o programa en el ordenador, ya sea escribiendo o a través de pegatinas o marcadores. También el borrado o tachado.	-Poner digitaciones, respiraciones, indicaciones del fraseo, ritmo o entonación, alertas del tipo “ojo” o “cuidado” con lápices o bolígrafos de cualquier tipo. -Utilizar pegatinas o marcadores para resaltar partes de la partitura de especial importancia, similares a cuando se utilizan el lápiz o bolígrafo. -Eliminar contenido musical explícito de la partitura con tippex o goma de borrar.	-Marcar el tiempo sobre el atril con cualquier elemento, lápiz o batuta. -Ir siguiendo con el dedo la partitura mientras solfeamos o tocamos. -Pegar un trozo extra de la partitura (como con una fotocopia usando celo) para no pasar hojas, o para aumentar su tamaño.
Producir verbal 	Producción tanto del profesor como del aprendiz de tipo lingüístico oral.	-“Voy a empezar a tocar despacio”. -“¿Por qué no empezamos la frase más piano?”	-Cantar, entonar, tararear. -Respirar profundo. -Toser.
Producir musical instrumental 	Producción tanto del profesor como del aprendiz mediante un instrumento musical mediador que sea el de uso principal de esa sesión de práctica.	-Hacer sonar la guitarra.	-Cantar -Palmear, percutir con cualquier parte del cuerpo (en sesiones que no sean específicamente de percusión). -Hablar sin finalidad musical.
Producir extra 	Producción tanto del profesor como del aprendiz cuya finalidad no es sonar la guitarra sino cualquier otro mediador de sonido, o simplemente como control psicomotriz.	-Cantar, tararear, entonar, decir ritmos con sílabas (en sesiones instrumentales). -Palmear, percutir, hacer ritmos con cualquier parte del cuerpo o el instrumento: pie, sesear, silbar -Moverse al compás.	-Tocar el instrumento musical de uso principal en la sesión de práctica. -Tocar despacio un fragmento o ejercicio musical.
Producir mixto (Combinación símbolos anteriores)	Siempre que se manifieste más de una producción de las anteriores de manera simultánea, o consecutiva en espacios de tiempo inferiores a 10 segundos cada una.	-Tocar y cantar. -Cantar y bailar. -Tocar y percutir con el pie o la voz.	-Tocar y cantar de manera consecutiva si al menos una de esas producciones dura más de 10 segundos.

<p>Digresión</p> <p style="text-align: center;">✕</p>	<p>Actividad que rompe el hilo del discurso (ya sea musical o verbal), hablando o tocando cosas que no tengan conexión o íntimo enlace con aquello de que se está tratando.</p>	<p>-Durante el estudio personal, tocar de repente un fragmento de otra obra que no sea la que se está trabajando y sin la finalidad de trabajar algún aspecto que aparece en ambas (esto se sabría gracias a la entrevista de reflexión sobre la práctica).</p> <p>-Durante una clase: “¿Cómo tienes la pierna, que el otro día te dolía mucho?”</p>	<p>-Aquellos momentos en que el alumno, mientras estudia, no produce, ni verbal ni musicalmente, y cuya actividad no puede ser clasificada en ningún apartado de producción (sería “pausa activa”).</p> <p>-Aquellas actividades de clase destinadas a la relajación de los músculos o a la concentración.</p>
<p>Pausa</p> 	<p>Cambio de actividad o interrupción no musical que no pueden ser clasificadas como digresiones sino como intervalos de descanso de la actividad que se viene realizando</p>	<p>-Estirar los dedos, las muñecas, el cuello, la espalda... con o sin ayuda del profesor.</p> <p>-Dejar de tocar y quedarse mirando la partitura.</p>	<p>-Estirar la espalda (relajación corporal)/ Tocar cualquier otra cosa que no sea lo que se está trabajando (digresión) / dejar de tocar y de hablar y escribir algo en la partitura (anotar).</p>
<p>Out</p> <p style="text-align: center;">?</p>	<p>Situaciones sin posibilidad de observación completa por pérdida de vídeo y/o audio momentáneo.</p>		

Una vez definidas esas actividades típicas en una clase o un ensayo instrumental, cada Actividad podría segmentarse en diversos *episodios* de práctica. En nuestro caso, podrían diferenciarse típicamente los *episodios instrumentales* (cuando uno o varios de los agentes educativos, alumno o maestro, están interpretando música, practicando con el instrumento correspondiente) y los *episodios discursivos* (cuando uno o varios de esos mismos agentes hablan o explicitan sus representaciones sobre esas acciones instrumentales). Como el epicentro de nuestro análisis son las sesiones individuales de práctica instrumental nuestros episodios son básicamente instrumentales, y la segmentación se realiza en función del contenido del material musical que trabaja el aprendiz. Un episodio comienza cuando el aprendiz utiliza un material musical concreto (p.ej. la introducción de la pieza) y termina en el momento en que cambia a otra sección (p. ej. los primeros compases del tema principal) o contenido (p. ej. toca todo el tema completo).

Asumimos en general como unidad más molar la Sesión de Práctica (SP), que se descompondrá en secuencias de episodios básicamente instrumentales, por lo que las unidades de análisis empleadas se sitúan en la zona sombreada de la Figura 1.

**Figura 1.** Segmentación de la práctica en unidades de análisis

## 2. Dimensiones de la práctica

Una vez decidido cómo segmentar la práctica continua en esas unidades discretas más o menos amplias, lo que se necesita es saber dónde dirigir la mirada, qué dimensiones o aspectos de la práctica observar (o mejor, desde qué preguntas analizar lo que en ese periodo de tiempo sucede). Así, a partir de los elementos teóricos desde los que nuestras investigaciones vienen analizando el aprendizaje y la enseñanza de la música hasta ahora, en este sistema de análisis comenzaremos con tres componentes al menos que hay en toda actividad o práctica o tres preguntas a las que debemos responder (Pozo, 2008).

- *Qué* se aprende o se pretende que se aprenda (*resultados* del aprendizaje).
- Mediante qué procesos y actividades aprende el alumno esos resultados (es decir, *cómo* se gestiona cognitiva y metacognitivamente el aprendizaje musical) (*procesos*).
- *Cómo* se organizan esas actividades o prácticas (si se quiere, cómo participan profesores y alumnos en dichas prácticas y con qué materiales (*condiciones*)).

Para cada uno de esos componentes o dimensiones es preciso desarrollar a su vez categorías o dimensiones de análisis específicas, así como indicadores lo más precisos posibles para cada una de ellas, que proponemos a continuación. Para facilitar la comprensión, en la presentación comenzaremos describiendo las condiciones y los resultados de aprendizaje y dejaremos para el final los procesos, que requieren un desarrollo en profundidad. Se presentan de manera integrada las categorías deductivas (creadas por el equipo de investigación de acuerdo al marco teórico) e inductivas (surgidas desde la observación de la práctica y su discurso), aunque especificaremos en cada caso a cuál pertenecen.

## **2.1. Las condiciones del aprendizaje de la interpretación musical**

Las condiciones hacen referencia, en este esquema de análisis, al tipo de actividades de aprendizaje/enseñanza que tiene lugar y a la participación de los diferentes agentes (fundamentalmente el aprendiz) en dichas actividades, en suma a *quién* interviene en esas actividades y cómo lo hace. Se trataría de identificar las diversas acciones que realizan los aprendices de música para gestionar su aprendizaje. En las condiciones de aprendizaje incluimos los mediadores materiales o fuentes de las que extraen el conocimiento, las prácticas con esos materiales, y los mediadores humanos en el aprendizaje o la relación con otros iguales.

**2.1.1. Los mediadores materiales.** Fuentes de las que extrae el conocimiento; partitura, audio, vídeo, software. En esta sección hemos incluido las siguientes categorías inductivas, descritas en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Categorías inductivas en los mediadores materiales de las condiciones de aprendizaje

Códigos	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
<b>Escuchar versiones</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de escuchar diferentes versiones del tema que va a aprender.	- Escuchar varias versiones para ver lo que hace, si hay piano, el piano, lo que hace el bajo, o la voz, o la melodía.	- Me la escucho varias veces y me la aprendo.
<b>Sacar de oído</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de oír un tema para aprenderse.	- Sacar algún acompañamiento. - Del móvil me la escucho varias veces y me la aprendo.	- Hacer una lectura de arriba abajo para ver cómo suena, para ver el resultado sonoro.
<b>Lectura a primera vista</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de empezar a tocar de continuo lo que pone en la partitura o chart.	- Hacer una lectura de arriba abajo para ver cómo suena, para ver el resultado sonoro.	- Hay digitaciones con las que no estoy de acuerdo, que a mí personalmente no me funcionan y las cambio.
<b>Lectoescritura epistémica</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de utilizar la escritura o lectura musical con el fin de modificar su propio conocimiento o de interactuar con los conocimientos ahí establecidos.	- Haces un arreglo que tú hayas sacado de la melodía. - Hay digitaciones con las que no estoy de acuerdo, que a mí personalmente no me funcionan y las cambio.	- Leyendo y leyendo. Intento leer todos los días un poquito.  - La leo para saber cómo suena.
<b>Tecnología y Software</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de utilizar material tecnológico de ayuda al aprendizaje.	- Me pongo una claqueta de compás en un CD. - Suelo grabar las clases con el móvil. - La escucho en el ordenador porque tiene la pantalla más grande. - Te pones un acompañamiento como el <i>Band in a Box</i> o un <i>Abersold</i> .	- Les digo a mis primos que me hagan unas palmas para que yo toque.
<b>Transcripción</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de escribir o anotar música que ha sido escuchada previamente.	- Haces una transcripción e intentas tocarla con el metrónomo. - Es muy interesante haber escrito las melodías para darte cuenta.	- Yo ni siquiera las apunto, me acuerdo y ya está. - He apuntado en la partitura los reguladores que a mí me parecen para potenciarlos al tocar.

**2.1.2. Tipo de prácticas que utiliza el aprendiz con esos materiales.** Cómo gestiona esos materiales (tipos de procesamiento; simbólico, sintáctico, analítico y referencial) y hemos añadido aquí los procedimientos holístico y expresivo, para dar cabida también a los que no tienen necesariamente relación con la partitura (ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Tipos de procesamiento

NIVELES DE PROCESAMIENTO DE LA PARTITURA	Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
	Notacional <b>NPNT</b>	Verbalizaciones del docente o del alumno cuyo principal objetivo sea aprender, decodificar o practicar los símbolos o marcas gráficas explícitas de la partitura, así como añadir otras marcas básicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lee las notas de la partitura” (y su actividad correspondiente).</li> <li>-Hace el ritmo que pone.</li> <li>-Poner arcos y digitaciones.</li> <li>-Dinámicas.</li> <li>-Lectura de los acordes como mera decodificación de símbolos gráficos (en jazz, nomenclatura americana).</li> </ul>	-Toca la melodía.
	Sintáctico <b>NPST</b>	Verbalizaciones y actividades del docente o el alumno acerca de cualquier término que por sí mismo necesita de un procesamiento sintáctico de la partitura: melodía, acompañamiento, modalidad, tonalidad, célula, motivo, tema, frase, voces, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ver la armonía de la obra de manera funcional, relación entre acordes (p.e. II-V en jazz).</li> <li>-Tocar los arpeggios de la pieza.</li> <li>-Saber qué tonalidad tiene la obra.</li> <li>- ¿Cuántas partes tiene el tema? (jazz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferencia la melodía del acompañamiento.</li> <li>-Ve los cambios de armonía y su relación con los temas.</li> </ul>
	Analítico-estructural <b>NPAN</b>	Verbalizaciones y actividades del docente y el alumno que conlleven poner en relación varios elementos notacionales y/o sintácticos de la partitura que resulten en un elemento nuevo con entidad propia. Se refiere también al análisis estructural, melódico y armónico general de la pieza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ve los cambios de armonía y su relación con los temas.</li> <li>-Análisis armónico, melódico, formal, textural, etc., sin que por ello lo esté poniendo en relación con otro.</li> </ul>	-Ve la relación entre la melodía y el acompañamiento con la idea del compositor sobre ello.
	Referencial <b>NPRF</b>	Relación de los elementos de la obra propios de los niveles anteriores con sus dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Intenta expresar al público la idea del compositor de la pieza.</li> <li>-Inventa una historia que ayuda a expresar esta música.</li> <li>-Entender el significado de la partitura, su estilo y estética.</li> </ul>	-Memoriza la pieza para poder participar en la audición.

<b>PROCESAMIENTOS NO NECESARIAMENTE RELACIONADOS CON LA PARTITURA</b>	Expresivos <b>RPEX</b>	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que no se explicitan los elementos notacionales o psicomotrices que habría que aprender para adquirirlos, pero que nos ayudan precisamente a embellecer estéticamente dichos símbolos (fraseo, <i>vibrato</i> , etc.)	-Frasear con una idea de continuidad. -Diferencias de carácter. -Lo más difícil de esta segunda sesión con el metrónomo es el swing, llevar el swing, llevar la subdivisión correcta en el acompañamiento y la articulación de la improvisación - Yo antes tocaba así (ejemplo), pero el profesor quiere que suene así (ejemplo), como bailando.	-Trabajar el <i>vibrato</i> con una rotación pequeña entre los dedos (sería psicomotriz).
	Conceptuales-comprensión holística <b>RPCN</b>	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que se mencionan comprensiones de tipo holístico, o referenciales del compositor o de la música que se aprende pero sin estar relacionados con elementos notacionales o una partitura.	-Comprender el aire de la pieza. -Escuchas cómo lo toca el profesor y tú tienes que coger el concepto, más o menos cómo va. -Hay que entender qué quería decir el músico que hizo esa pieza, qué quería transmitir. -Te doy veinte discos para que te impregnes del jazz.	-¿Qué diferencia encuentras el carácter de los movimientos primero y segundo de esta obra? (NPRF) - ¿Qué crees que quería expresar el autor con una modulación como la de la segunda página? (NPRF)

**2.1.3. Los mediadores humanos.** En los casos en que se mencione la interacción con los iguales u otras personas que no sean el docente lo categorizaremos como “aprendizaje colectivo”, en la Tabla 5. No especificaremos si es cooperativo a no ser que a partir de las verbalizaciones de los aprendices se pueda comprobar el grado de reciprocidad, mutualidad e interdependencia.

**Tabla 5.** Categorías inductivas en los mediadores materiales de las condiciones de aprendizaje

<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Contraejemplo</b>
<b>Aprendizaje colectivo</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de participar en alguna actividad de aprendizaje musical con otros aprendices.	- Te juntas a tocar con alguien y, qué tocamos, yo me sé éste y yo éste. - Hemos montado un cuarteto con otros compañeros. - Yo le digo a mi primo, oye, ven y hazme compás. - Estaría bien tocarlo con alguien, porque ahí practicas el acompañamiento real, cómo sería en un entorno real, con una banda, un duo.	- Me la escucho varias veces y me la aprendo.  - Voy viendo lo que hace la melodía y lo contraste con el acompañamiento.



**2.2. Los resultados del aprendizaje de la interpretación musical**

**2.2.1. Procedimientos estratégicos y técnicos que desarrollan.** Hemos mantenido la categoría “psicomotriz” del sistema de análisis deductivo y hemos incluido en esta sección la unidad musical “crear/improvisar” y la actividad típica de aprendizaje del canto nombrando a la categoría “canto/singing”. Además, hemos añadido otras categorías de tipo inductivo que nos podían proporcionar ciertos matices entre los aprendices. Presentamos primero las deductivas y a continuación las inductivas en las Tablas 6 y 7 respectivamente.

**Tabla 6. Resultados procedimentales. Categorías deductivas**

<b>RESULTADOS PROCEDIMENTALES</b>	Psicomotrices	Contenidos motrices necesarios para aprender la partitura o la técnica específica del instrumento (por ejemplo: afinación, ejercicios técnicos, 1ª posición, <i>detaché</i> , gestualidad, relajación y postura corporal, respiración, agilidad y precisión de dedos, dominio del arco, coordinación de manos, etc.)	-Paso del dedo 1 al dedo 2. -Los dedos en el alzapúa. - prueba las siguientes digitaciones. -Que afine. -Afinar el instrumento al inicio de la clase.	-Esto lo tienes que estudiar 20 veces hasta que te salga. - <i>Vibrato</i> (cuando es para aplicarlo a la obra en relación a la expresividad). -Anota las digitaciones que sean convenientes.
	Cantar/singing	Producción tanto del aprendiz cuya finalidad no es sonar el instrumento sino usar el canto como mediador del aprendizaje	-Cantar, tararear, entonar, decir ritmos con sílabas (en sesiones instrumentales).	-Tocar el instrumento musical de uso principal en la sesión de práctica.
	Crear/improvisar	Incluye tanto la Improvisación (invención simultánea a su interpretación) como cualquier fragmento musical compuesto por el aprendiz y que se incluye en el contenido de la sesión de práctica.	-Improvisación de Jazz, falsetas propias del aprendiz. -Fragmento inventado por el alumno para practicar un esquema armónico o cualquier otro parámetro técnico o musical.	-Obra escrita para ser interpretada y publicada por cualquier persona que no sea el aprendiz.

**Tabla 7.** Procedimientos técnicos y estratégicos. Categorías inductivas

<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Contraejemplo</b>
<b>Segmentación del material</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de utilizar partes o fragmentos del material musical, visual-auditivo o notacional, para trabajarlas por separado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay que sacarse frases, desmenuzar en frases de dos o tres notas.</li> <li>- El maestro me va poniendo la falseta poco a poco.</li> <li>- Que tenga sentido musical del compás uno al cuatro, luego del compás cinco al ocho que tenga otro sentido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hago una vuelta de la armonía, sin ritmo ni nada, un poco para saber cómo suena.</li> <li>- Primero haría una visión general de toda la obra en su conjunto.</li> </ul>
<b>Procedimiento técnico</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de realizar un procedimiento que no implica toma de decisiones sino la aplicación de una rutina estandarizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hago técnica porque luego me cuesta mucho menos a la hora de hacer falsetas. Trabajo la orquilla, con dos cuerdas.</li> <li>- En una clase de técnica me puso a trabajar un picado, parecido al de Villalobos, para coger más técnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por la velocidad que lleva, prefiero trabajarlo con arpegios que con escalas, porque así visualizo el movimiento en la guitarra.</li> </ul>
<b>Procedimiento estratégico</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de realizar un procedimiento que implica una toma de decisiones, selección, elaboración u organización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay cosas que son imposibles de tocar, entonces tienes que buscar recursos y maneras de trabajar la melodía.</li> <li>- Por la velocidad que lleva, prefiero trabajarlo con arpegios que con escalas, porque así visualizo el movimiento en la guitarra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciertos ligados que son un poquito más difíciles, y eso es lo que tienes que reparar más veces.</li> </ul>
<b>Trabajo al detalle</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de trabajar microelementos de la práctica o el material musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Después ir a analizar más detalladamente cada una de las secciones.</li> <li>- Empezar desde el compás uno a digitar, ir muy despacio desde el principio.</li> <li>- Ahí sería todavía un poco por partes, y hacer ese trabajo tan detallado ya no se te va a olvidar en la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo grabo con el móvil y en casa me lo escucho, pero no por trocitos, eso ya lo he hecho en clase.</li> <li>- La leo por encima para saber cómo suena.</li> </ul>
<b>Trabajo holístico</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de trabajar macroelementos de la práctica o el material musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver un poco por encima la partitura, qué estilo es.</li> <li>- Hacer una lectura de arriba abajo para ver cómo suena, para ver el resultado sonoro.</li> <li>- Si miras la partitura hay que mirar los signos y las codas, también así ves la estructura, y eso hay que verlo por encima.</li> <li>- Lo grabo con el móvil y en casa me lo escucho, pero no por trocitos, eso ya lo he hecho en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empezar desde el compás uno a digitar, ir muy despacio desde el principio.</li> <li>- Ahí sería todavía un poco por partes, y hacer ese trabajo tan detallado ya no se te va a olvidar en la vida.</li> </ul>

**2.2.2. Conceptos sobre el aprendizaje.** Clasificamos cuatro categorías inductivas en la forma de describir actuar de los aprendices con respecto al aprendizaje en general (ver Tabla 8).

**Tabla 8.** Conceptos sobre el aprendizaje. Categorías inductivas

Códigos	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
<b>Aprendizaje brota sin enseñanza</b>	Mención del aprendizaje o acción explícita de que el aprendizaje es un resultado espontáneo que no necesita una práctica previa.	- Hay uno que tiene mucho compás, es un genio, baila sin saber bailar. Puede salir a un tablaio perfectamente, sin saber bailar.	- Ahora hay que invertir más horas, porque requiere más dominio. - Queda trabajo, porque tiene dificultad y hay que trabajarla más.
<b>Aprendizaje sumativo</b>	Mención del aprendizaje o acción explícita de que el aprendizaje es resultado de la mera unión o superposición de partes o la cantidad de tiempo de práctica.	- Ahora hay que invertir más horas, porque requiere más dominio. - Queda trabajo, porque tiene dificultad y hay que trabajarla más. - Trabajarlo por secciones, y luego unes secciones.	- Hacer una lectura de arriba abajo para ver cómo suena, para ver el resultado sonoro. - Estudiar la conexión de escalas, porque la armonía en el primer y segundo compás es distinta, entonces así puedo hacer el fraseo sobre eso.
<b>Aprendizaje por conexiones</b>	Mención del aprendizaje o acción explícita de que el aprendizaje es resultado de la conexión entre elementos o ideas, elaborando las relaciones entre sí.	- El trabajo melódico es lo que me ha llevado a estudiar progresiones, porque hay muchas posibilidades de unión de notas largas. - Estudiar la conexión de escalas, porque la armonía en el primer y segundo compás es distinta, entonces así puedo hacer el fraseo sobre eso.	- Necesitas desmenuzar cada frase en dos o tres notas. Tú puedes coger ésta y meterla en esta otra. Y así se contruyen los solos y el lenguaje. - Trabajarlo por secciones, y luego unes secciones.
<b>Aprendizaje como práctica combinatoria</b>	Mención del aprendizaje o acción explícita de que el aprendizaje es resultado de una práctica, generalmente estructurada, de tipo combinatorio entre elementos de diferente jerarquía.	- Necesitas desmenuzar cada frase en dos o tres notas. Tú puedes coger ésta y meterla en esta otra. Y así se contruyen los solos y el lenguaje.	- Hay digitaciones con las que no estoy de acuerdo, que a mí personalmente no me funcionan y las cambio.

**2.2.3. Conceptos sobre la música.** Incluimos aquí algunas categorías referentes al ritmo, que podrían ser diferenciadoras entre los participantes por su cultura o concepción de aprendizaje. En las descripciones de los resultados, también incluimos aquí el resultado procedimental que en el sistema de análisis deductivo viene categorizado como “producción”. Aquí simplemente hemos preferido referirnos a él como “sonido”. Ambos conceptos musicales, ritmo y sonido, creemos que nos pueden aportar información relevante para nuestros objetivos. En la Tabla 9 se muestra la categoría deductiva y en la Tabla 10 se muestran las categorías inductivas.

**Tabla 9.** Concepto de sonido. Categoría deductiva

Sonido/ Producción <b>RPPR</b>	Se refiere al trabajo específico de búsqueda del/los sonido/s adecuado/s que pueden sacarse del instrumento, para adaptarse a la idea técnico-musical de la obra. Son las características físicas del sonido como potente, nítido, proyectante, oscuro, brillante, etc.	-Que experimente con el instrumento hasta encontrar un sonido adecuado para la pieza. -Tiene que tocar ese trozo más brillante.	-El sonido de Bylsma para Bach sería el ideal para esta pieza, aterciopelado, dulce (iría en escucha).
--------------------------------------	---	--	--

**Tabla 10.** Conceptos sobre el ritmo. Categorías inductivas

Códigos	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
<b>Ritmo con el metrónomo</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de utilizar el metrónomo, caja de ritmo o claqueta en algún momento durante la práctica musical.	- Se puede jugar mucho con el metrónomo aquí; lo puedes llevar al dos, o al uno y al tres. - El maestro nos insiste mucho y me pone una claqueta de compás, un CD.	- Luego otro tipo de trabajo es tocar la melodía a tempo. - Es difícil porque es un tres, y yo estoy más acostumbrado a frases más cuadradas.
<b>Ritmo medido en compás</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de tocar con el criterio de que la música esté sincronizada con el compás y la velocidad de referencia.	- Yo me pondría el compás de bulería e intentaría meterlo perfecto. - Luego otro tipo de trabajo es tocar la melodía a tempo. - Es difícil porque es un tres, y yo estoy más acostumbrado a frases más cuadradas.	- El maestro nos insiste mucho y me pone una claqueta de compás, un CD. - Puedes tocarlo solo con el metrónomo.
<b>Ritmo tocar lento</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de disminuir la velocidad de la interpretación musical durante la práctica.	- Tocarlos despacio, deteniéndote mucho. - Para leerlo yo me lo puse lentito, que es lo que suelo hacer. - La grabamos así, lenta, para que la pueda yo coger bien.	- Hay digitaciones con las que no estoy de acuerdo, que a mí personalmente no me funcionan y las cambio.
<b>Ritmo bailado</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de bailar o utilizar el baile como referente rítmico para el aprendizaje.	- Lo más difícil en esta sesión es conseguir llevar el swing, que esté como bailado, fluido. - Cuando él lo toca en todas sus notas intenta meterles aire, o sea es como que está bailando todo el rato.	- Leyendo y leyendo. Intento leer todos los días un poquito. - La leo para saber cómo suena.

### 2.3. Los procesos de aprendizaje de la interpretación musical

Aquí se considerarán aquellos procesos psicológicos y/o cognitivos que de forma *explícita* se gestionan en las prácticas analizadas. En la Tabla 11 presentamos las categorías de los procesos definidas de manera deductiva a la que le hemos añadido la categoría deductiva del procedimiento de memorización.

**Tabla 11.** Procesos en el aprendizaje de la música instrumental

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Recuperación literal <b>PRRL</b>	Verbalizaciones o gestos en los que se solicita o se alude a conocimiento aprendido previamente.	-“Vamos a ver ahora la escala de Fa M que nos estudiamos para la semana pasada”. -“¿Te acuerdas de la melodía que hemos tocado al principio de la clase? Vamos a ver si la recuerdas entera”.	-“¿Te acuerdas de la melodía que hemos tocado al principio de la clase? Pues esta tiene el mismo ritmo. A ver si te sale”.
Recuperación con transferencia / Activación y manejo de los conocimientos previos <b>PRRT</b>	Verbalizaciones o gestos en los que se solicita o se alude a un conocimiento ya adquirido (pasado) para usarlo como anclaje para un aprendizaje nuevo (puede ser más superficial o más profunda)	-“¿Te acuerdas de cómo conseguiste que te sonara el Mi agudo en la canción de ayer? ¿Probamos si sirve también para hacer el Fa? -“Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría”. -“¿Por qué no ponemos los mismos dedos 1-2-3 que aparecen en la canción de ayer?”	-“¿Te acuerdas de cómo conseguiste que te sonara el Mi agudo en la canción de ayer? ¿Lo puedes volver a hacer, a ver si te sigue saliendo?”
Repetitivo-repaso <b>PRRR</b>	Verbalizaciones o gestos en los que se alude a la repetición de un fragmento musical o acción motora con o sin el instrumento, con el fin de fijar ese aprendizaje.	-“Vamos a repetir esto 10 veces”. -“Voy a estudiarme esto todos los días durante 5 minutos”. -“El día antes del concierto siempre estudio despacio, es la única manera de que me salga”.	-“El día antes del concierto siempre estudio despacio, porque así aseguro los cambios de dedos y los movimientos”. -“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”.
Comprensivo <b>PRCO</b>	Verbalizaciones o gestos, que promueven la elaboración de conocimiento y no pueden ser incluidas en ninguna otra categoría, como por ejemplo jerarquizar, relacionar, comparar, o seleccionar información.	- En las respiraciones de pregunta y respuesta he de mantener la línea global de frase. - “Este tipo de ataque es muy diferente a todos los anteriores porque tengo que colocar la mano más alta” -P: “¿Qué dinámicas usarías en este pasaje?” A: “Pues, si esto era <i>mp</i> , voy a intentar continuar en <i>p</i> y terminar en <i>pp</i> ”.	- “Fíjate primero en la tonalidad y luego en la velocidad a la que va la pieza”. - P: “¿Qué puedes hacer para mejorar este fragmento?” A: “¿Hacerlo muchas más veces?”
Planificación <b>PRPL</b>	Verbalizaciones destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje.	“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”. “Estudia primero el pasaje despacio y luego vas subiendo la velocidad hasta que llegues a lo que indica la partitura”.	“Ahora que has visto cómo es ese pasaje, tócalo entero”. “Fíjate en tu brazo mientras tocas”.

<p>Evaluación <b>PREV</b></p>	<p>Verbalizaciones destinadas a realizar un juicio sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo de ese momento.</p>	<p>“Ahora sí te ha salido bien el pasaje”. “Respetar los sitios para respirar es algo que todavía no me sale” “¡Bien!” “Si te sale bien, te pongo un 10 hoy”.</p>	<p>“Esto me lo voy a estudiar mucho”. “Repásate primero la escala y luego la obra”. “Como haya mucha gente en el concierto me podré nervioso y me equivocaré”.</p>
<p>Gestión de la atención <b>PRGA</b></p>	<p>Verbalizaciones o gestos que supongan la gestión del foco de atención y del mantenimiento de la misma en acciones tanto presentes como inmediatas.</p>	<p>- “Fíjate en cómo estás moviendo el codo”. - “Esto es importante porque puede caer en el examen”. - “Estoy cansada, pero voy a seguir un poco más porque ya voy a terminar” -El docente señala algún elemento en la partitura.</p>	<p>-“Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría” - P:“¿De qué te has dado cuenta al bailarla?” A: “De que la música va mucho más rápido”. P: “De acuerdo, ¿quieres tocarla ahora mientras yo la bailo?”</p>
<p>Atribuciones <b>PRAT</b></p>	<p>Emisión verbal de las razones por las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado), y que pueden ser tanto positivas como negativas sobre el individuo (interno) o sobre los resultados, procesos o condiciones del aprendizaje (externo).</p>	<p>-“No te sale porque no has estudiado suficiente”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”.</p>	<p>-“Para que te salga esto tienes que estudiar mucho y repetir muchas veces el pasaje”. -“Como me pongo nervioso, voy a hacer un poco de relajación antes de tocar”.</p>
<p>Gestión motivación extrínseca <b>PRME</b></p>	<p>Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor, los padres, los compañeros (agentes externos) o el alumno (agente interno) gestionan elementos externos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.</p>	<p>-“Odio estudiar, pero si mis padres ven que practico, me comprarán las zapatillas de moda”. -“Venga, una vez más la escala y tocamos juntos el dúo que tanto te gusta”.</p>	<p>-“Hoy no me sale ni a la de tres, igual puedo ir a dar una vuelta para que me relaje un poco y así me concentro mejor luego”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”. -“Venga, ¡que va muy bien!”.</p>
<p>Gestión motivación intrínseca <b>PRMI</b></p>	<p>Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor o el alumno gestionan elementos internos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.</p>	<p>-“Voy a estudiar ese pasaje de Bach, porque realmente es una pasada cómo está construido”. -“Me gusta mucho tocar esta pieza de arriba abajo, porque es tan bonita”. -“Quiero tocar esto porque me cuesta mucho que me salga”.</p>	<p>-“Tengo que practicar más este pasaje para que el público me aplauda mucho”. -“No me gusta tocar esta obra porque no me sale bien”. -“Toco esta pieza de arriba abajo muchas veces porque a mi madre le gusta”.</p>

<p>Intensidad, regularidad y duración del estudio <b>PRES</b></p>	<p>Referencias explícitas sobre la calidad y cantidad de estudio, así como del nivel de exigencia de la concentración y el hábito de estudio personal.</p>	<p>-“Esto lo tienes que estudiar 20 veces hasta que te salga”. -“Tienes que estudiar todos los días media hora para poder avanzar”. -“Que estudie en casa”. -“Estoy estudiando demasiado fuerte y me voy a quemar el hombro, mejor relajo un poco el esfuerzo, y ya cuando haya calentado bien, lo estudio con más energía”. -“Hoy he estudiado bastante, pero si no lo hago todos los días, no habrá continuidad en el avance”.</p>	<p>-“Cuanto mejor te lo sepas de memoria, mejor te concentrarás a la hora de tocarlo”.</p>
<p>Representación mental <b>PRRM</b></p>	<p>Verbalizaciones mediante las que se proponen actividades con la finalidad de trabajar o generar una representación mental, sonora, táctil o visual, esté o no relacionada con una pieza o sonido en concreto.</p>	<p>-Escuchar interiormente la partitura. -Cantar mientras se toca, para vigilar la afinación. -Cantar la pieza antes de tocarla. -Visualizar con los ojos cerrados las teclas del piano donde están los acordes. -Hacer ejercicios de interdependencia de dedos con la misma digitación de la pieza, pero sin el instrumento.</p>	<p>-Que afine el instrumento, es fundamental para poder tocar la pieza.</p>
<p>Memorización <b>RPMM</b></p>	<p>Verbalizaciones referentes a todos aquéllos procedimientos (tanto mecánicos como estratégicos) relacionados con la reproducción fiel de una obra o pasaje de la misma, sin utilizar herramientas de memoria externa; papel o audio.</p>	<p>-Que memorice la pieza para el examen. - Aprenderse la obra de memoria, dividiéndola primero en secciones y practicando cada una por separado.</p>	<p>- Que repita el pasaje diez veces.</p>

A continuación presentamos las categorías inductivas relacionadas con los procesos de motivación, en la Tabla 12 y autorregulación, en la Tabla 13.

**Tabla 12.** La motivación. Categorías inductivas

Códigos	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
<b>Atribución positiva</b>	Mención del aprendiz explícita de las razones por las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado). Son de tipo interno, modificables y controlables por el aprendiz.	- Te das cuenta de que algo te va a funcionar, y aunque no te salga así de primeras, pero con el tiempo sabes que tu mano va a reaccionar. - Corres el riesgo de quedarte en blanco, pero si lo tienes bien trabajado, puedes tener fallos, pero de los que vas a poder salir.	- Y luego toqué, aparte de cansado, es otra cosa ya con gente, es un problema de aquí [señala la cabeza]. - Eso puede ser por la indecisión, de ver dónde tengo que entrar, es por indecisión.
<b>Atribución negativa</b>	Mención del aprendiz explícita de las razones por las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado). Son de tipo externo, o interno pero no modificables o no controlables por el aprendiz.	- Y luego toqué, aparte de cansado, es otra cosa ya con gente, es un problema de aquí [señala la cabeza]. - Además, yo leo mal, a veces me confundo de nota y tengo que parar. - Eso puede ser por la indecisión, de ver dónde tengo que entrar, es por indecisión.	- Te das cuenta de que algo te va a funcionar, y aunque no te salga así de primeras, pero con el tiempo sabes que tu mano va a reaccionar. - Corres el riesgo de quedarte en blanco, pero si lo tienes bien trabajado, puedes tener fallos, pero de los que vas a poder salir.
<b>Evaluación positiva</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de destinadas a realizar un juicio positivo sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo de ese momento.	- Para tocar en un concierto haría falta un poco más de trabajo, pero estoy contento con la evolución y con cómo lo he estudiado. - Vas notando que va mejor, te ves más cómodo y asentado.	- Porque no me salía bien. - Yo creo que se puede hacer bastante mejor. - Avancé poco respecto a la primera sesión.
<b>Evaluación negativa</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de destinadas a realizar un juicio negativo sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo en ese momento.	- Porque no me salía bien. - Yo creo que se puede hacer bastante mejor. - Avancé poco respecto a la primera sesión.	- Para tocar en un concierto haría falta un poco más de trabajo, pero estoy contento con la evolución y con cómo lo he estudiado. - Vas notando que va mejor, te ves más cómodo y asentado.
<b>Emoción positiva</b>	Mención del aprendiz o acción explícita a modo de reacciones que le sirven para establecer su posición con respecto al entorno. Le impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones o ideas.	- Cuando la obra empieza a salir es cuando más la disfruto, te da un subidón. - Cantas porque eres músico y te gusta cantar, te lo pasas bien.	- Quiero prescindir del papel, porque más que nada lo de tocar con papel a mí personalmente no me gusta. - Entonces la sensación que te queda es un poco de vacío, no has aprendido nada nuevo.
<b>Emoción negativa</b>	Mención del aprendiz o acción explícita a modo de reacciones que le sirven para establecer su posición con respecto al entorno. Le alejan de ciertas personas, objetos, acciones o ideas.	- Quiero prescindir del papel, porque más que nada lo de tocar con papel a mí personalmente no me gusta. - Entonces la sensación que te queda es un poco de vacío, no has aprendido nada nuevo.	- Cuando la obra empieza a salir es cuando más la disfruto, te da un subidón. - Cantas porque eres músico y te gusta cantar, te lo pasas bien.



**Tabla 13.** La Autorregulación. Categoría inductiva

<b>Recolocación postural y regulación</b>	Mención del aprendiz o acción explícita que implica la modificación de alguna parte del cuerpo durante la práctica instrumental con el fin de lograr una práctica más óptima.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [El aprendiz se incorpora y estira la espalda después del error]</li> <li>- [En la pausa el aprendiz descruza las piernas antes de reanudar la práctica]</li> <li>-Respirar antes de cada frase para relajar el cuerpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paso del dedo 1 al dedo 2.</li> <li>-Que afine el instrumento antes de empezar.</li> </ul>
---	---	---	---

Finalmente, presentamos las categorías extraídas a partir de la observación del habla privada, *private speech* (PS), en nuestra adaptación al canto privado (CP), por estar en el contexto de aprendizaje musical instrumental. En la Tabla 14 exponemos los tipos de canto en función de su audibilidad y en la Tabla 15 las funciones encontradas en el canto a la hora de guiar la acción del aprendiz (self-guidance) o de regular su aprendizaje (self-regulation).

**Tabla 15.** Tipos de canto privado en función de su audibilidad

Tipo de CP según su audibilidad	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
<b>Respiración</b>	Paso del aire hacia y desde los pulmones que causa un sonido apenas perceptible.	-[sonido de la respiración, bien inspiración bien espiración, entre frases o semifrases musicales]	- [sonido del lenguaje con aire que no llega a expresarse en voz alta por ser autorreferido]
<b>Gutural</b>	Pequeña fricción y vibración del aire con las cuerdas vocales produciendo un sonido corto, cerrado y opaco. Suele ser con la boca cerrada.	-[sonido en la garganta al cometer un fallo o tener una duda al afrontar una dificultad]	- [sonido cantado con los labios juntos, a modo de melodía inteligible para uno mismo]
<b>Susurro</b>	Hablar con intensidad murmurada, sin producir apenas vibración en las cuerdas vocales.	- [sonido del lenguaje con aire que no llega a expresarse en voz alta por ser autorreferido]	-[sonido en la garganta al cometer un fallo o tener una duda al afrontar una dificultad]
<b>Tarareo con boca cerrada</b>	Fonación musical de las cuerdas vocales, pero con la boca cerrada.	- [sonido cantado con los labios juntos, a modo de melodía inteligible para uno mismo]	- [sonido del lenguaje con aire que no llega a expresarse en voz alta por ser autorreferido])
<b>Silbido</b>	Sonido explícito, pero sin vibración de las cuerdas vocales, solo manipulando el aire con la lengua y un pequeño orificio en la boca con los labios.	- [sonido melódico inteligible producido solo con aire, que trae a colación la melodía interpretada en el instrumento u otra]	- [sonido cantado con los labios juntos, a modo de melodía inteligible para uno mismo]
<b>Canto</b>	Mención del aprendiz o acción explícita de usar el canto en algún momento durante la práctica o aprendizaje musical	- [sonido cantado con la boca abierta y emisión de las cuerdas vocales de manera autorreferida o que al aprendiz le facilita el aprendizaje] - Yo me fijaba en el maestro en el sonido, en el aire, porque así está como bailado, lalala. - Unas veces tiene que ir más rápido, lalala, y otras tiene que ir más despacio y apretando más el tiempo, lalala, así. - Miras un poco la letra, y si lo puedes llegar a cantar, mejor se te quedará. - Hay temas que me acuerdo de la armonía porque los he cantado.	- [sonido cantado con los labios juntos, a modo de melodía inteligible para uno mismo] - [sonido melódico inteligible producido solo con aire, que trae a colación la melodía interpretada en el instrumento u otra]

**Tabla 16.** Funciones del canto privado

Funciones del CP	Tipo de CP según su función	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
Auto-guía	<b>Guía rítmica</b>	Usado para comprender y/o controlar un ritmo que suena o está escrito y que el aprendiz quiere tocar.	-Dos, un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez -[dicción rítmica más que melódica para guiar el movimiento]	- melodía ad libitum, que se canta para fijarse en parámetros de interválica, cualidad del sonido, etc...
	<b>Comparación oído-mano</b>	Usado para relacionar lo que el aprendiz quiere que suene con el movimiento de sus dedos sobre el mástil.	-[canta un fragmento y mira si concuerda con el cambio de posiciones de la mano izquierda]	-[canta el la y automáticamente mira el dedo en el mástil para colocarlo en la nota]
	<b>Búsqueda de notas</b>	Simple búsqueda de una posición en el mástil mediante la emisión de un sonido por parte del aprendiz.	-[canta el la y automáticamente mira el dedo en el mástil para colocarlo en la nota]	-[canta un fragmento y comprueba si concuerda con el cambio de posiciones de la mano izquierda]
Autorregulación	<b>Descarga emocional</b>	Surge cuando el aprendiz se enfrenta a un desafío o dificultad y necesita una pequeña parada antes de retomar la actividad con una decisión de resolución.	- [canta o emite una melodía o sonido que le sirve de canalización de la frustración ante la dificultad]	- [canta o emite una melodía o sonido que le gusta y le centra en la tarea]
	<b>Motivación intrínseca</b>	Lo utiliza el aprendiz para darse ánimos a sí mismo ante una tarea complicada psicomotriz y/o conceptual.	- [canta o emite una melodía o sonido que le gusta y le centra en la tarea]	- [canta o emite una melodía o sonido que le sirve de canalización de la frustración ante la dificultad]
	<b>Penalización del error</b>	Sonido que sigue a una producción errónea y precede a una corrección. Es una evaluación negativa que podría estar relacionada de manera <i>synkinésica</i> , es decir, como un movimiento muscular involuntario que acompaña a otro voluntario.	- [Sonido gutural ahogado ante lo que considera un fallo que debía ser evitado.	- [canta o emite una melodía o sonido que le gusta y le centra en la tarea]
	<b>Flujo musical</b>	Parte de la práctica en la que el aprendiz toca de continuo, y donde el discurso musical no es interrumpido y está sincronizada la respiración con las frases musicales. Produce una experiencia de flujo ( <i>flow experience</i> : Csikszentmihalyi, 1975), que está asociada a emociones positivas.	- [canta o emite una melodía o sonido que se sincroniza con la música que toca y le hace sentirse dentro de la misma]	- [canta o emite una melodía o sonido que le gusta y le centra en la tarea]



## **ANEXO 5**

### **Lista de vídeos mencionados en el presente trabajo**



## VÍDEOS

1. Vídeo31·3\_JZ-D\_contradicción planificación-práctica
  2. Vídeo47·23\_JZ-C\_transporte y ajuste del motivo a distintos grados (transferencia de aprendizaje)
  3. Vídeo47·4\_JZ-C\_armonía 1ªlectura
  4. Vídeo47·5\_JZ-C\_armonía 2ª lectura
  5. Vídeo47·6\_JZ-C\_armonía+TramaMelodía
  6. Vídeo47·7\_JZ-C\_armonía+TramaMelodía 2ª vez
  7. Vídeo48·2\_JZ-C\_armonía sobre metrónomo al 2 y 4
  8. Vídeo47·30a\_JZ-C\_estrategia 3 repeticiones ante las dificultades 1
  9. Vídeo47·30b\_JZ-C\_estrategia de 3 repeticiones ante las dificultades 2
  10. Vídeo47·12\_JZ-C\_respiración sonora durante el chart
  11. Vídeo48·8\_JZ-C\_respiración sonora durante la improvisación
  12. Vídeo47·49\_JZ-C\_emoción positiva
  13. Vídeo47·51\_JZ-C\_emoción negativa
  14. Vídeo38·8\_CL-D\_función del canto privado “comparación oído-mano”
  15. Vídeo38·23\_CL-D\_función del canto privado “comprensión del discurso musical”
  16. Vídeo38·31\_CL-D\_discurso musical no fluido
  17. Vídeo38·18a\_CL-D\_invitación de la entrevistadora para seguir el plan propuesto por él.  
Lo obvia
  18. Vídeo38·18b\_CL-D\_chisteos y gestos de cara con evaluación negativa 1
  19. Vídeo38·21\_CL-D\_variaciones de velocidad aleatorias en función de la dificultad
  20. Vídeo38·7\_CL-D\_susurro con evaluación negativa 1
  21. Vídeo38·14\_CL-D\_susurro con evaluación negativa 2
  22. Vídeo38·13\_CL-D\_chisteo y gesto de cara con evaluación negativa 2
  23. Vídeo38·17\_CL-D\_chisteo y gesto de cara con evaluación negativa 3
  24. Vídeo52·18\_CL-C\_procedimiento estratégico-terminación enlazada al siguiente segmento 1
  25. Vídeo52·20\_CL-C\_procedimiento estratégico-terminación enlazada al siguiente segmento 2
  26. Vídeo52·4\_CL-C\_actividad típica de aprendizaje de anotar como regulación de su práctica psicomotriz y expresiva 1
  27. Vídeo52·52\_CL-C\_función del canto privado “descarga emocional”
  28. Vídeo53·5\_CL-C\_función canto privado-silbido "motivación intrínseca"
- Secuencia de vídeos:
29. Vídeo52·55\_CL-C\_cruce de piernas ante pasaje que le genera dificultad

30. Vídeo52·49\_CL-C\_interpretación confusa con ritmo más rápido del que puede gestionar
31. Vídeo52·53\_CL-C\_pausa y modificación de postura
32. Vídeo52·56\_CL-C\_cambios en la interpretación-más fluida  
Fin de la secuencia
33. Vídeo53·56\_CL-C\_ATA-aportar-anotaciones las realiza para sí mismo
34. Vídeo53·4\_CL-C\_ATA pausa-procedimiento estratégico 1
35. Vídeo53·5\_CL-C\_ATA pausa-procedimiento estratégico 2
36. Vídeos 42·11, 42·12, 42·13, 42·14 y 42·15\_FL-D\_aumenta la velocidad en las escalas,  
después del descenso cromático
37. Vídeo42·13\_FL-D\_función canto privado-gutural-"penalización del error"
38. VídeoERP\_FL-D\_inclusión de la guitarra como apoyo al discurso verbal
39. Vídeo63·53\_FL-C\_función canto privado-susurro-guía rítmica
40. Vídeo62·20\_FL-C\_falseta+improvisación