

HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES DE GUITARRA. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA

GUILHERME LUIS BASSI ARCE
JOSÉ A. RODRÍGUEZ-QUILES

RESUMEN

Las clases individuales constituyen la columna vertebral en la formación superior de instrumentistas, representando el principal medio para profundizar en las habilidades interpretativas del alumnado. La literatura que investiga este tema muestra, sin embargo, ciertas carencias provenientes de una inadecuada praxis docente, con consecuencias directas en el estudiantado: falta de autonomía, desmotivación, lagunas en la formación, etc. Por lo tanto, las estrategias que adopte el profesorado de instrumento resultan de gran relevancia para lograr un adecuado ambiente de aprendizaje.

El presente estudio parte de un análisis cualitativo de veinte clases individuales de guitarra en tres universidades brasileñas utilizando como referencia la *transformative pedagogy* y el cuerpo teórico de la Educación Musical Performativa (EMP). Ambas conceptualizaciones ofrecen alternativas a las formas reproductivas (también conocidas como *transfer*) de abordar el fenómeno educativo-musical.

Los resultados desvelan contextos de aprendizaje sustancialmente distintos en las clases de cada uno de los profesores que participaron en el estudio. Aunque se detectan propuestas de tipo *transformative*, así como aproximaciones a algunas de las categorías que definen la EMP, abundan, no obstante, las estrategias de tipo *transfer*, lo que conlleva cierto grado de desmotivación en parte del alumnado.

El estudio muestra la importancia de incluir en las clases individuales de guitarra estrategias inspiradas en los planteamientos de la pedagogía transformadora y en las propuestas innovadoras por las que apuesta la EMP.

Palabras clave: Formación superior del guitarrista; Educación Musical performativa; Pedagogía transformadora; Brasil.

TOWARDS A TRANSFORMATIVE PEDAGOGY IN INDIVIDUAL GUITAR LESSONS. A LOOK FROM PERFORMATIVE MUSIC EDUCATION

ABSTRACT

Individual instrumental lessons constitute the central axis of instrumentalists during their formative period in higher education, comprising the principal means for university-level music students to develop interpretative abilities. The germane literature, however, points to certain deficiencies that emanate from an inadequate teaching praxis, that directly affects pupils: lack of autonomy and motivation as well as gaps in training... Therefore, the pedagogical strategies adopted by instrumental music educators are of paramount significance to achieve a suitable learning environment.

This research presents a qualitative analysis of twenty individual guitar lessons in three Brazilian universities, employing transformative pedagogy as reference and within the theoretical framework of Performative Music Education (PME). Both concepts offer alternatives to reproductive forms (also known as transfer) to engage the educative-musical phenomenon.

Findings show considerably different learning contexts in the classrooms of each of the participating professors. Although evidence was found of transformative approaches as well as approximations to some of the categories that define PME, a prevalence of transfer strategies was observed, which suggests a lack of motivation on the part of some students.

The study shows the importance of including strategies in individual guitar lessons in line with the theoretical framework of transformative pedagogy and the innovative proposals addressed by EMP.

Keywords: *Higher education guitar degree; Performative Music Education; Transformative pedagogy; Brazil.*

INTRODUCCIÓN

En los modelos tradicionales de formación musical, las clases individuales constituyen, en la mayoría de los casos, la columna vertebral de los cursos de instrucción para instrumentistas y cantantes. Esto es así tanto si atendemos al número de créditos en el conjunto de los planes de estudio como al número de horas que el alumno dedica al trabajo personal (Nerland, 2007). En el contexto de la educación superior, estas clases *one-to-one* cobran aún mayor importancia al representar la parte esencial en las etapas finales del proceso de profesionalización del futuro instrumentista (Burwell, 2005). Además, sirven

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

como eje principal en torno al cual estos estudiantes profundizan en sus habilidades interpretativas (Carey et al., 2013).

En efecto, tal y como afirma Carey (2008), aunque el alumno esté en contacto con distintos formatos docentes en otras asignaturas, estas clases individuales constituyen la herramienta principal en torno a la cual se abordará el estudio de la guitarra a lo largo de toda la formación inicial, hecho este que le otorga al profesor una enorme capacidad para influir en la formación musical e incluso en la propia vida del alumno (Carey & Grant, 2014). En este sentido, las relaciones profesor-alumno y las estrategias metodológicas puestas en juego constituyen factores determinantes a lo largo de todo el proceso formativo del futuro guitarrista (concertista y/o docente), lo que convierte a la clase individual de instrumento en un campo de investigación altamente relevante.

En comparación con otras áreas de la Educación Musical, la clase individual como objeto de investigación carece aún de una producción académica sustancial. Según Burwell, Carey & Bennet (2019), esto se debe en gran parte al aislamiento físico que impone la clase *one-to-one*, la cual, y en comparación con las asignaturas grupales, parecería quedara exenta del escrutinio de la investigación científica y de las normas de regulación institucional de otras materias del currículo. En este sentido, estas mismas autoras califican la clase individual como jardín secreto (*secret garden*).

A pesar de esto, el interés paulatino por las investigaciones en este campo viene arrojando luz en las últimas dos décadas, abordando –entre otras cosas– las relaciones profesor-alumno (Gaunt, 2011; Carey & Grant, 2015): tipo de preguntas durante la clase y forma en que estas contribuyen a la autonomía e independencia del estudiante (Burwell, 2005); áreas de estudio y estrategias de enseñanza (Young et al., 2003); uso de discursos autoritarios por parte del profesorado (Burwell, 2020).

Carey & Grant (2014), por su parte, muestran cómo una práctica pedagógica inadecuada puede generar efectos indeseados en la formación del alumnado: creación de una cultura de dependencia del estudiante respecto del profesor; aprendizaje pasivo; falta de autonomía y consiguiente desilusión con su propia aptitud para estudiar y desarrollarse profesionalmente; incapacidad para adaptar su propio aprendizaje a otros contextos de su formación fuera de aula; impacto negativo en su desarrollo musical; falta de confianza en sí mismo; desmotivación e incapacidad para desarrollar habilidades necesarias para una carrera profesional sostenible...

Como alternativa a las formas tradicionales de enseñanza musical surgen propuestas pedagógicas y enfoques metodológicos que se centran más en el alumno, situándolo como agente activo en el proceso educativo. Estos modelos apuestan por una relación menos jerárquica entre docente

y discente y valoran los procesos sobre los resultados finales, sin descuidar estos. Se discutirán aquí dos de estas propuestas teóricas, destacando los puntos de convergencia entre ellas y la forma en que pueden contribuir a las discusiones actuales sobre las clases individuales de guitarra, así como a la configuración de unas prácticas pedagógicas más apropiadas a los tiempos que corren.

OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

El trabajo tiene como objetivo el análisis de las estrategias pedagógicas desarrolladas por tres profesores en clases individuales de guitarra, abordando las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se caracterizan las prácticas pedagógicas de los profesores de guitarra clásica en las universidades del Estado de São Paulo? ¿Qué impacto tienen sobre el alumnado?
2. ¿Se pueden encontrar en estos procesos características de la EMP y de la *transformative pedagogy* que sean útiles en las clases individuales de guitarra?

La investigación se llevó a cabo en las tres universidades del Estado de São Paulo que ofertan estudios de Grado en Guitarra Clásica: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp) y Universidade de São Paulo (USP). A partir de la literatura que analiza los métodos de investigación en Educación Musical y de las preguntas iniciales, se considera que el paradigma metodológico cualitativo (Flick, 2015; Bresler, 2007) es el más adecuado para nuestro caso. La selección de herramientas de recolección de datos se basó en la necesidad de observar las prácticas involucradas en las clases de guitarra, complementadas con los relatos de los participantes (estudiantes y docentes) sobre las mismas.

Se registraron un total de veinte clases en formato audiovisual durante los meses de abril a septiembre de 2024. Para obtener variedad entre los participantes, se tuvo en cuenta el semestre que cursaba cada estudiante. Se realizaron transcripciones *verbatim* textuales con la ayuda de transcritores automáticos seguidas de correcciones por parte de los investigadores. En segundo lugar, y tras el estudio de los registros audiovisuales, las grabaciones pasaron por un proceso de codificación abierta (Flick, 2015), utilizando para ello las categorías recogidas en la Tabla 3.1. Por último, se seleccionaron extractos que son representativos del enfoque transformador y que ejemplifican las formas en que se utilizan en las clases ciertas categorías de EMP.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes brasileños de guitarra (uno por cada universidad de São Paulo), así como a veinte alumnos y a nueve egresados de las tres instituciones participantes. Las edades de estudiantes y egresados oscilaron entre los dieciocho y los treinta años. Los guiones de estas entrevistas se sometieron previamente a validación cruzada por diez doctores en Educación Musical y en interpretación musical (guitarra)¹. Unas entrevistas fueron presenciales, virtuales otras, dependiendo de la disponibilidad de cada participante. Las grabaciones pasaron igualmente por un proceso de transcripción *verbatim*, para después ser sometidas a un análisis de codificación abierta con el *software* de análisis cualitativo Nvivo, versión 15.

El proyecto fue sometido a revisión por los consejos de ética de las tres universidades participantes, habiendo obtenido las aprobaciones y autorizaciones pertinentes para el desarrollo de la investigación. Además, las grabaciones y entrevistas se llevaron a cabo con la autorización expresa de cada participante a través del correspondiente consentimiento informado.

PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA Y FORMACIÓN MUSICAL

Con el fin de identificar y proponer nuevas prácticas pedagógicas en las clases individuales de música, algunos autores comenzaron a investigar la dinámica entre profesor y alumno desde diferentes ángulos, proponiendo reflexiones a partir de enfoques como el de la denominada *transformative pedagogy*, mostrando cómo las prácticas docentes asociadas a esta concepción pedagógica tienden a producir aprendizajes cualitativamente más importantes que las intervenciones tradicionales, las cuales estarían asociadas a una *transfer pedagogy*, de carácter reproductivo (Burwell, 2005, 2020; Carey et al., 2012; Carey et al., 2013; Carey & Grant, 2014, 2016; Gaunt et al., 2012; Gaunt, Creech & López-Íñiguez, 2021). Para ello, se propone un cambio de enfoque desde la clase centrada en el profesor a la clase centrada en el alumno (Barnes & Tynan, 2007), remitiéndose con esto al pensamiento constructivista de Piaget (1970) y Vygotsky (1978). En esta línea de pensamiento, los alumnos son vistos como participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje, mientras que el docente actuaría como guía.

Enfoques como la *transfer pedagogy*, por su parte, se caracterizan por la pasividad del estudiante, puesto que la clase gira en torno a instrucciones

¹ Universidade Estadual de Campinas (dos doctores); Universidad de Granada (un doctor); Universidade Federal do Amazonas (un doctor y una doctora); Universidade Federal do Amapá (un doctor); Universidade de São Paulo (dos doctores); Universidade Federal de Santa Catarina (un doctor); Universidade Federal do Rio de Janeiro (una doctora).

directas, iniciadas usualmente por el profesor, y se hace un amplio uso de la demostración y de la mímica por parte del docente, así como de la imitación y reproducción por parte del alumno. En consecuencia, hay poca flexibilidad en la realización de las actividades y el aprendizaje tiene lugar de forma descontextualizada y acrítica. Las líneas de actuación suelen estar predeterminadas, con poca apertura a los acontecimientos emergentes y, en consecuencia, el aprendizaje tiende a ser más focalizado y, por ende, menos extensible a situaciones variadas o imprevisibles. En estos modelos pedagógicos, el desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas se sitúa en el núcleo del proceso instructivo (Carey et al., 2013; Carey & Grant, 2014).

Por otro lado, las prácticas relacionadas con la *transformative pedagogy* se caracterizan por sus intervenciones centradas en el estudiante, lo que implica una disposición más activa por su parte, convirtiéndolo en agente consciente de su proceso de aprendizaje. Las clases implican mayor grado de exploración, experimentación y cuestionamiento de las actividades que se desarrollan, de modo que se valora más un aprendizaje holístico que la interpretación musical *sensu stricto*². Por su parte, los contenidos curriculares se ofrecen de forma contextualizada, de manera que el estudiante comprende las razones de trabajar determinados *topics*; por ejemplo, situando en perspectiva los contenidos en relación con su formación, carrera y vida personales (Gaunt, Creech & López-Íñiguez, 2021). Los docentes que abogan por este tipo de pedagogía hacen uso de enfoques más abiertos, colaborativos y exploratorios, y alientan a los alumnos a apropiarse de su aprendizaje.

Las estrategias metodológicas implementadas también se caracterizan por ser ágiles y flexibles, en el sentido de que los docentes responden rápidamente a las necesidades individuales de los estudiantes (Carey et al., 2013) y, aunque ofrezcan instrucciones claras a los alumnos, dedican menos tiempo a explicar y demostrar de forma magistral, con el fin de abrir espacios de diálogo, invitando a sus estudiantes a explorar y generar aprendizajes a partir de sus propios éxitos y errores (Carey & Grant, 2014). Se valoran aquí los resultados de tipo transformador sobre la mera asimilación de contenidos, estimulando con ello el pensamiento crítico del alumno, su capacidad de autorreflexión y autoevaluación, lo que le permitirá continuar aprendiendo de forma autónoma en el futuro (Carey & Grant, 2014).

Carey & Grant (2016) identifican en su estudio las propuestas de una profesora de canto; propuestas muy relacionadas con la *transformative pedagogy*, tales como: promover la autonomía del estudiante, así como un ambiente de aprendizaje positivo; estimular el aprendizaje de forma holística, seleccionando

² Para Carey & Grant (2014), los aprendizajes de tipo expansivo son más importantes que los resultados *predeterminados*.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

el repertorio de diferentes maneras; construir conscientemente buenas relaciones con los alumnos; establecer objetivos de aprendizaje, aunque no necesariamente vinculados a un repertorio musical preestablecido; uso alternativo del espacio y del movimiento, tanto por el docente (desplazándose por el aula), como por el alumno (mediante el uso de técnicas que estimulen la acción corporal con la ayuda de materiales como tablas de equilibrio, pelotas de pilates, espejos, etc.).

Carey & Grant (2016) también identifican en su estudio la flexibilidad del docente, quien entiende la clase como algo abierto a factores no planificados que exigen respuestas y adaptaciones sobre la marcha. La profesora estudiada por las autoras comentó al respecto: “Como docente en una clase individual, no puedes dormirte en los laureles. Estás constantemente dando lo mejor de ti, porque el alumno... trae su vida al aula” (p. 58). Esto significa considerar, por ejemplo, el estado anímico con el que el alumno llega a clase: “Tengo que trabajar de manera diferente según su estado de ánimo” [traducción de los autores] (p. 58)³.

Aunque exista una diferenciación conceptual entre enfoques de tipo *transfer* y *transformative*, hay que puntualizar que muchos docentes suelen emplear ambos tipos de enfoques (Carey et al., 2013). En efecto, y como se verá más adelante, ninguno de los profesores de nuestro estudio utilizó estrategias pertenecientes exclusivamente a un solo tipo de enfoque, aunque sí es posible observar el predominio de uno u otro enfoque en cada profesor. Además, en algunos casos, el mismo profesor utilizó más estrategias de tipo *transfer* con los estudiantes de los primeros cursos, mientras que con los estudiantes matriculados en los últimos cursos hubo una tendencia a utilizar propuestas de tipo *transformative*.

En segundo lugar, como también será observado, cabe señalar que ninguno de los enfoques pedagógicos del estudio estaba vinculado a una formación pedagógica específica de estos docentes, lo que podría significar que el uso de estrategias tipo *transformative* no depende en exclusiva de conocimientos específicos al respecto, aunque se considere que una formación adecuada del profesorado de instrumento debería promover prácticas conscientes más acordes con este tipo de enfoque, también para alumnado de los primeros cursos. Por otra parte, y teniendo en cuenta las características de flexibilidad y agilidad en las respuestas del docente y la apropiación por parte del estudiante de su proceso de aprendizaje, se entiende que la elección del repertorio resulta también decisiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, los docentes que optan por una pedagogía transformadora también deben considerar las intenciones de los estudiantes a este respecto.

³ Como se verá más adelante, esta es una de las razones por la que en Educación Musical performativa se contempla la práctica regular de *mindfulness* en clase.

EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA

La segunda propuesta que será considerada para nuestro estudio es la planteada por la Educación Musical performativa, la cual se inspira en procesos de aprendizaje informal y apuesta por estrategias más horizontales en el aula, colocando el foco de atención en aquellos acontecimientos que emergen de las interacciones entre los participantes mientras está sucediendo la acción educativa.

El término performatividad tiene su origen en la filosofía del lenguaje de Austin (1962). En el ámbito de la Educación Musical, el concepto⁴ es utilizado por Rodríguez-Quiles (2021, 2024) para centrarse en los elementos que surgen durante las clases de música, resultantes de interacciones descentralizadas entre los participantes y que generan aprendizajes verdaderamente significativos. En este sentido, a diferencia de otros planteamientos tradicionales en Educación Musical en donde las clases tienen como guías orientadoras los resultados finales, la EMP se centra fundamentalmente en los procesos mientras ocurren. Uno de los pilares estructurales de la EMP es su enfoque rizomático. Rodríguez-Quiles (2018) parte del concepto de rizoma de Deleuze & Guattari (1980) como núcleo de una concepción epistemológica en la que cualquier elemento de un sistema puede relacionarse con los demás, distanciándose con ello de los modelos vertebrados en torno a una jerarquía de elementos subordinados. En EMP, esta idea se manifiesta en una serie de categorías que se pueden relacionar con las características de los enfoques pedagógicos de tipo *transformative* y que se resumen a continuación⁵:

- Horizontalidad. Este principio sitúa a alumno y profesor como agentes igualmente responsables de conducir los procesos educativos, aboliendo jerarquías de poder tradicionalmente ligadas a la cultura de los conservatorios para apostar por un enfoque en el aula centrado en el estudiante y en las propuestas colaborativas mencionadas anteriormente.
- Heterogeneidad. Se refiere a la relación de igualdad de trato hacia las diversas manifestaciones musicales, buscando abolir la supremacía atribuida por la musicología tradicional a la música académica de origen europeo. Al situar al estudiante en el centro del proceso educativo, los enfoques de inspiración transformadora también se abren a la posibilidad de incluir como objeto de estudio otras músicas, además de aquellas directamente vinculadas a la tradición cultural europea. En este sentido, el docente

⁴ Para la diferencia entre lo performativo y lo performático, puede consultarse Rodríguez-Quiles (2021).

⁵ Por motivos de espacio, solo se aludirá aquí a las categorías que han resultado más relevantes en este estudio.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

entiende que el proceso educativo debe beneficiarse de la elección por parte del estudiante del repertorio a trabajar en las clases individuales, posibilitando con ello un aprendizaje autorreferencial más significativo.

- **Conectividad.** Se refiere al principio que concibe la Educación Musical de manera holística, considerando las circunstancias de creación, transmisión y apropiación de la música, estableciendo relaciones entre las diferentes manifestaciones musicales.

El carácter holístico también se observa en la pedagogía de tipo transformative, en su preocupación por contextualizar los conocimientos construidos en clase y en concienciar al estudiante sobre su propio proceso educativo.

- **Multiplicidad.** Tiene que ver con las diferentes formas de acercarse al objeto sonoro (a través de la escucha, creación, interpretación, transformación...). Esta característica se relaciona con la flexibilidad por parte del docente para atender desde diversos ángulos las necesidades del alumno, más allá de las indicaciones sobre digitación, interpretación y soluciones técnicas.

El principal instrumento vehicular de esta propuesta socioeducativa viene la mano de las denominadas performances didáctico-musicales o PDM (Rodríguez-Quiles, 2018a), las cuales se concretan en secuencias de actividades sonoras realizadas con el cuerpo y con los instrumentos en un espacio performativo y presentan una serie de características que promueven aprendizajes emergentes. Entre los aspectos que involucran las PDM, se observan ciertas similitudes con las propuestas de la pedagogía transformadora:

- **Espacialidad.** Se refiere al uso no necesariamente convencional de los espacios (aula, salón de actos, espacios abiertos dentro y fuera del recinto académico...) con el fin de obtener aprendizajes más significativos. Carey & Grant (2016) destacan cómo una de las profesoras de su estudio adopta estrategias transformadoras caminando y haciendo caminar a los estudiantes por el aula para estimular el aprendizaje de sus alumnos de canto.
- **Corporalidad.** Esta categoría se refiere al uso consciente del cuerpo en el aula. Estos mismos autores describen algo similar en las prácticas de una profesora participante en su estudio: “Kate utiliza el movimiento y el espacio físico de su clase para estimular el aprendizaje de sus estudiantes [...] en la convicción de que muchos de ellos aprenden físicamente” [traducción de los autores] (Carey & Grant, 2016, p. 16). A través del empleo de técnicas de mindfulness o atención plena, la EMP promueve igualmente el aprendizaje encarnado (*embodied*) en el aula de Música (Cáceres & Rodríguez-Quiles, 2022).

- **Materialidad.** Este concepto hace referencia al uso no convencional de diferentes materiales en el aula de Música. Carey & Grant (2016), refiriéndose a las prácticas de uno de los docentes que apuestan por la transformative pedagogy describen el uso de materiales no utilizados habitualmente en las clases de instrumento (tales como un balón de pilates, un espejo, una tabla de equilibrio...) y la forma en que estos materiales contribuyen al aprendizaje en las clases individuales.
- **Ética.** La EMP presenta un componente ético intrínseco que se deriva de la interacción misma con las personas; componente que expresamente debe ser tenido en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin dejarlo al mero azar o a cuando suceda. Esto significa que, si bien el docente tiene mayor responsabilidad en velar por los aspectos éticos en el aula, todos los involucrados son corresponsables de los elementos que se derivan de un trabajo interpersonal. Al igual que en EMP, el profesor que apuesta por un tipo de pedagogía transformative tiende a fomentar una relación caracterizada por el respeto mutuo, por la confianza, y valora la opinión del estudiante en todas las actividades propuestas (Carey & Grant, 2016).
- **Territorialidad.** A diferencia de los enfoques tradicionales, y si bien en EMP existe también una planificación inicial, los rumbos y caminos de aprendizaje que toman los participantes se construyen a partir de los acontecimientos que van emergiendo durante el proceso, en las sucesivas sesiones a lo largo del semestre o curso académico. Poner en valor las emergencias que surgen durante las clases de EMP –y no solo los resultados– está muy cerca de los planteamientos de la pedagogía transformadora. Así, Carey & Grant (2016), refiriéndose a las intervenciones pedagógicas en las clases individuales de canto, señalan:

Para Kate, el progreso hacia resultados generales de aprendizaje es más relevante que el progreso orientado a tareas más específicas, como el aprendizaje del repertorio: “para mí el repertorio no es importante... No es mi trabajo enseñarles canciones”. Ella cree que los resultados del aprendizaje de sus alumnos son más importantes que los resultados de su interpretación; es decir, ella como docente prioriza “la alegría de verlos aprender algo y apropiarse de ese aprendizaje hasta donde puedan llegar” [...] En cada sesión, ella “quiere que [sus estudiantes] sientan que han aprendido algo”, no solo intelectualmente, sino que “realmente hayan tenido tiempo durante la clase para procesar el aprendizaje” [traducción de los autores] (Carey & Grant, 2016, p. 59).

Aquí se observa cómo apropiarse de los procesos y de los elementos que emergen en las sesiones puede, no solo constituir el núcleo de la clase, sino que

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

esto puede también generar experiencias duraderas y rupturas asigificantes, en el sentido en que apunta la Educación Musical Performativa (Rodríguez-Quiles, 2018a).

TABLA 3.1. Comparativa entre la *transformative pedagogy* y algunas categorías de la EMP (Elaboración propia)

TRANSFORMATIVE PEDAGOGY	CATEGORÍAS DE LA EMP
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante como agente activo en el proceso de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorreferencialidad • Horizontalidad
<ul style="list-style-type: none"> • El docente adopta un enfoque más colaborativo que autoritario 	
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por construir relaciones de confianza con los estudiantes • Respeto a las opiniones y deseos del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Eticidad
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque holístico y negociador hacia el repertorio a abordar 	<ul style="list-style-type: none"> • Horizontalidad • Conectividad • Heterogeneidad
<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de objetivos de aprendizaje no necesariamente relacionados con un canon de obras “clásicas” 	
<ul style="list-style-type: none"> • Priorización del proceso • Exploración, cuestionamiento, experimentación durante las clases 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplicidad • Conectividad
<ul style="list-style-type: none"> • Clases orientadas más hacia el aprendizaje global como músicos que a la consecución de resultados específicos de interpretación 	<ul style="list-style-type: none"> • Música como rizoma
<ul style="list-style-type: none"> • Se promueven aprendizajes más expansivos • Profesor flexible y receptivo a los elementos que surgen en clase • Atención a los estados anímicos del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimientos • Emergencias • Mindfulness
<ul style="list-style-type: none"> • El docente alienta a los estudiantes a apropiarse de su propio aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Territorialidad • Autorreferencialidad • Horizontalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización del currículo • Negociación de las actividades programadas 	
<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del espacio performativo sobre el espacio geométrico • Movimiento en el espacio como recurso metodológico • Uso consciente del cuerpo (eventualmente con ayuda de materiales diversos que estimulen la conciencia corporal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacialidad • Corporalidad • Materialidad

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Profesor 1

Al ser preguntado sobre la forma en que se eligen los repertorios y las actividades propuestas en clase, el primer profesor afirmó que son negociadas con el alumno. En su opinión, pretender estructurar un plan de estudios de obras obligatorias para todos los estudiantes no sería viable debido tanto a las diferencias en el nivel técnico-interpretativo como en los intereses musicales de los alumnos de primer semestre. Por esta razón, invita a cada alumno a elegir su repertorio particular: “estamos tratando con personas, entonces tenemos que respetar la individualidad de cada uno [...] Dentro de esto, les pido a los alumnos que elijan obras de diversos estilos, buscando abordar diferentes periodos de la historia de la música” (profesor 1).

Se puede tomar como ejemplo la clase con André (18 años)⁶, alumno de primer semestre, el cual es representativo de cómo se produce la elección de repertorio en las clases de este profesor. André se mostraba interesado por una obra atonal que fuera adecuada a sus capacidades técnicas, a lo que el profesor sugirió la Sonata para guitarra op. 47 de Alberto Ginastera. Además de esta obra, trabajaron sobre el arreglo de Roland Dyens para guitarra solista de la pieza *Felicidade*, escrita originalmente por el compositor brasileño Tom Jobim. Esta última obra fue elección exclusiva de André, quien asimismo muestra interés por obras del repertorio de la música popular brasileña: “me interesa mucho la música popular y quiero incluir y mantener en mi repertorio obras de ese universo musical [...] No divido mi elección de repertorio entre clásico o popular. Si escucho una obra y me gusta, normalmente la estudio”.

Se pudo constatar, además, una predisposición por parte del profesor 1 a que la elección del repertorio sea flexible y horizontal (EMP), lo que implica una actitud cercana al principio de heterogeneidad (EMP), aceptando incluir como objeto de estudio obras propias del universo popular brasileño. También se corrobora una aproximación al principio de conectividad a través de la contextualización que el docente hace del repertorio que se está trabajando. Tanto en la obra de Ginastera como en la de Jobim/Dyens, el profesor relaciona las piezas y los compositores/arreglistas con temas que tratan la escritura atonal y con arreglos de canciones de música popular brasileña para guitarra solista. Además, el docente alude a la canción original de Jobim para aclarar las dudas que le surgen a André sobre el arreglo de Dyens, sugiriendo la consulta del *songbook* del compositor. Como se sabe, la institución conservatorio normalmente no se abre con facilidad al estudio de obras que no sean las que forman parte del repertorio canónico para guitarra clásica, por

⁶ Para preservar el anonimato, todos los nombres empleados en este trabajo son ficticios.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

lo que esta forma de actuar de parte del profesor 1 representa un dato significativo que no debe pasar desapercibido en un estudio como el que aquí nos ocupa.

Aunque estas actuaciones observadas se acercan a la *transformative pedagogy*, en otros momentos, las prácticas de este profesor giran hacia estrategias de tipo *transfer*. Así, se detectó un predominio de instrucciones directas del docente respecto a decisiones interpretativas (“–aquí debes tocar más fuerte.” “–no. Toca y deja que suenen las cuerdas”), además de tomar la iniciativa en todas las actividades que se desarrollaron en clase (“–bueno, toca esta obra una vez entera y luego podremos ver la pieza de Barrios...”), lo que podría ser síntoma de poca flexibilidad para la exploración personal del estudiante y la toma de decisiones sobre las actividades de clase. También se observaron varias instrucciones para que los estudiantes se mantuvieran fieles a las indicaciones reflejadas en la partitura, lo que podría sugerir poca consideración por las subjetividades de los alumnos, anteponiendo el texto musical como guía central y única con la que abordar el objeto de estudio. Las instrucciones del profesor indican una dirección del contenido curricular hacia una “correcta” ejecución de las obras, lo que se observa en instrucciones como: “–toca este *accelerando*, de manera que sepas que no cometerás ni un error”. En general, se observaron pocas posibilidades para abordar otros temas de debate y aprendizajes emergentes en el aula.

La distribución espacial del aula se mantuvo invariable en todas las sesiones observadas y no hubo referencias explícitas a las categorías corporalidad o materialidad, por lo que las sesiones se centraron exclusivamente en las partituras escritas. Además, la categoría horizontalidad se manifestó de diferentes maneras: en clases con alumnos de primer año, como es el caso de André, el profesor tendía a incidir más en las decisiones interpretativas, mientras que a los alumnos más avanzados les permitía mayor iniciativa. Representativa de esto fue la clase con Margarida (23 años), de tercer año, en la que repertorio y actividades son propuestos por la propia alumna: “–me gustaría ver contigo [dirigiéndose al profesor] la digitación de esta parte. [...] Después quiero enseñarte la Sarabande [...] Elegí esta digitación [no la indicada en la partitura] porque, en mi opinión, suena mejor. A ver qué te parece”.

Además, se encuentran en este caso un menor número de instrucciones directas y un mayor número de sugerencias por parte del profesor: “–¿qué te parece sustituir esto por los dedos cuatro y dos?”. “–¿por qué no vuelves al principio de esta parte?” Este tipo de preguntas podría sugerir que el grado de horizontalidad en las intervenciones de este profesor no permanece invariable en todas las clases, sino que va aumentando según los conocimientos musicales y el desarrollo técnico-interpretativo de cada alumno. Con excepción de estrategias próximas a las categorías horizontalidad, heterogeneidad y conectividad, en general, la práctica pedagógica del profesor 1 se acerca más a una pedagogía del tipo *transfer*, en poca sintonía con la EMP.

Profesor 2

Respecto a la elección de repertorio, el profesor 2 muestra interés por las demandas y aspiraciones de los estudiantes, por lo que los ejercicios y obras a trabajar se negocian conjuntamente. En este sentido, también está abierto a considerar repertorios no tan directamente relacionados con la música académica de origen europeo, como muestra el siguiente fragmento de una entrevista: “tenemos todo el legado histórico de Garoto, Dilermando Reis..., por lo que este grado [en guitarra clásica] también tendrá que estar abierto a otros repertorios”. En otro momento, el profesor, refiriéndose a la elección del repertorio de uno de sus alumnos, comenta: “creo que la formación del músico no tiene que ver únicamente con el tipo de repertorio al que se dedica. [...] Tengo un alumno en este momento que está trabajando obras de Garoto y Matteo Carcassi con el objetivo de entender qué es forma, melodía, armonía funcional y estructura”⁷.

Se observa aquí cómo la elección de un repertorio adecuado a los intereses del alumno puede promover aprendizajes que van más allá de la mera ejecución técnico-interpretativa, lo que se aproxima de dos maneras al enfoque de tipo *transformative* y a la concepción de la EMP: en primer lugar, se produce un trato más horizontal entre profesor y alumno, abordando obras y actividades musicales con las que el estudiante se identifica, lo que puede hacer que el proceso educativo sea más autorreferencial. En segundo lugar, se acerca a la categoría heterogeneidad al considerar obras de compositores vinculados a culturas musicales muy diferentes entre sí. Además, el docente apuesta por un enfoque holístico de la formación musical, siendo sensible a los aprendizajes que se pueden derivar del estudio de determinados repertorios y no enfocándose exclusivamente en la ejecución en sí del repertorio, lo que se relaciona con la categoría territorialidad.

Mientras trabajaba en una obra de Carcassi, el alumno al que alude el profesor 2 declaró con sorpresa: “¡vaya, Garoto pone en forma brasileña elementos musicales que están en Carcassi!”. Esta observación es una muestra de cómo el alumno adquiere aprendizajes de forma autónoma, ya que –además de involucrar procesos autorreferenciales– es capaz de establecer puentes con su propio universo musical. La categoría conectividad también se encuentra presente aquí, desde el momento en que el estudiante logra aprendizajes significativos al comparar diferentes géneros musicales, lo que estaría en consonancia con el planteamiento de la EMP según el cual “cualquier música puede y debe estar en relación con cualquier otra” (Rodríguez-Quiles, 2018b, p. 144). Este tipo de enfoque supera, en cierta

⁷ Aníbal Augusto Sardinha (Garoto) y Dilermando Reis fueron compositores brasileños cuyas prácticas musicales están directamente asociadas a géneros de la cultura popular de su país. Sus composiciones para guitarra solista han inspirado a innumerables músicos vinculados a géneros como el choro o la samba. Matteo Carcassi, por su parte, fue un compositor representativo del estilo académico de tradición europea. Sus obras son ampliamente utilizadas para el aprendizaje de la guitarra en conservatorios y universidades.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

medida, la parcelación curricular en compartimentos estancos frecuentemente observada en los grados superiores de guitarra en conservatorios y universidades, lo que puede contribuir positivamente a una adecuada formación de los futuros profesores de este instrumento. Algunas características de los procesos rizomáticos también están presentes en las clases del profesor 2:

(Leo): “En la parte B, ¿puedo abusar de *ritenuti*, *rubati*, etc. o tengo que ir más directo al grano?”

(Profesor 2): “Depende. [...] En teoría, puedes hacer todo y puedes no hacer nada”.

(Leo): [risas]

(Profesor 2): “Como el arte tiene la característica de ser el resultado entre la decisión y el conocimiento, [...] depende de la idea que tengas sobre cuál es la interpretación de este estilo en ese momento. [...] Así que tienes que decidir qué quieres para esta obra. Tu decisión siempre será un compromiso entre lo que sabes sobre ese estilo y lo que tú quieres que sea”.

Aquí se observa cómo el docente llama la atención sobre la existencia de aspectos convencionales acerca de la interpretación de obras del periodo clásico, pero otorgándole al estudiante la facultad de decidir sobre la interpretación de la obra en cuestión, no de manera arbitraria, sino tras un proceso reflexivo y justificado. En otro momento, reflexionando sobre la discusión anterior, el profesor 2 señala: “—mientras somos aprendices, discutimos con un maestro que nos ayudará a orientar las decisiones precisamente para ir construyendo una base que más adelante nos permita ser autónomos”.

En otra clase, este profesor le dice a Yago (21 años): “me cuesta entender bien cómo estás pensando [la interpretación de esta obra]”. Se observa aquí no solo una aproximación a la categoría horizontalidad en la relación profesor-alumno, sino también el esfuerzo del profesor por comprender el concepto interpretativo de Yago, a la par que estimula el pensamiento autónomo del alumno. También se encuentra cierto grado de apertura frente a la experimentación, al cuestionamiento y a la exploración por parte de este estudiante.

Profesor 3

El tercer profesor de nuestro estudio parte de la base de que los estudiantes acceden a la universidad con niveles de conocimiento muy diferentes, tanto en términos de capacidades técnicas frente al instrumento como en lo referente a habilidades interpretativas. Es por ello por lo que adopta lo que denomina programa de nivelación, el cual pasa por completar en sucesivos semestres un repertorio común y obligatorio para todos los alumnos. Este programa consta de un conjunto de estudios, ejercicios y obras musicales ordenadas en grado creciente de dificultad

y tiene como objetivo desarrollar aspectos técnicos e interpretativos con el fin de establecer un nivel homogéneo para todos los estudiantes. Según el profesor, sus alumnos tardan aproximadamente un año y medio en completar el programa. Es solo después de este periodo cuando pasan a lo que él llama construcción de repertorio, siendo entonces cuando se otorga un mayor grado de libertad al alumnado para que seleccione obras, pero siempre entre las sugeridas por el profesor.

Aquí se aprecia un enfoque sustancialmente diferente al de los profesores 1 y 2, en cuanto a la elección del repertorio y los contenidos. Así, en términos de horizontalidad, se observa escasa atención a las individualidades e intereses musicales de los estudiantes, especialmente los de los primeros semestres. Esto genera cierto grado de resistencia, como así lo señala el propio profesor: “cuando los estudiantes entran en la universidad quieren tocar solo lo que les gusta. Entonces, es muy difícil que convenzas a ciertos alumnos de que están aquí para adquirir conocimiento.”

Este profesor detecta en los estudiantes de nuevo ingreso cierta aversión frente al repertorio guitarrístico del siglo XIX, lo que entra en conflicto con sus convicciones formativas: “[los alumnos] muestran mucha resistencia a la música del siglo XIX, pero [esta] es la base de nuestro repertorio.” Desde un punto de vista pedagógico, resulta interesante el contenido de esta declaración. En efecto, a través del posesivo “nuestro”, el docente da por hecho y hace extensiva a todo el mundo la apropiación de un determinado repertorio, lo que en el fondo no es necesariamente así; de lo contrario, el alumnado no levantaría automáticamente un muro de resistencia frente a algo que no lo representa o que solo lo representa parcialmente. La pregunta obvia que surge aquí es: ¿qué se puede hacer ante esta realidad? Categorías como territorialidad y otras en EMP orientan sobre posibles caminos a transitar conjuntamente en el aula en estos casos.

Las entrevistas a los estudiantes del profesor 3 también desvelan ciertas situaciones incómodas, como señala Paulo (22 años): “hay compañeros que tienen dificultades para seguir la tabla [refiriéndose al listado de obras a estudiar]. No se adaptan bien al método, [por lo que] la relación con el profesor se vuelve un poco difícil”.

Por otra parte, el enfoque curricular adoptado por este profesor implica cierto grado de descontextualización respecto a las vidas de los estudiantes. Si bien el docente ofrece una justificación fundamentada para elegir la secuenciación del repertorio, puede decirse que está hecha sin contar con el alumnado, exigiéndole *de facto* una confianza ciega en su proceder. Solo con carácter retrospectivo, algunos entrevistados llegan a comprender el camino que han transitado; sentido que no terminan de entender durante un proceso de instrucción que ellos experimentan como impuesto, lo que está muy alejado de los planteamientos de la *transformative pedagogy* y de la EMP. Así lo desvelan las entrevistas realizadas a estudiantes del último año y egresados:

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

Sus tablas [refiriéndose al listado de obras] tienen una finalidad [...] No son casuales. No es una cosa de burocracia (Natanael, 25 años).

El método adoptado por el profesor 3 es muy diferente. Nunca había visto a ningún otro profesor trabajar de esa manera, pero al final me gustó porque funcionó (Paulo, 22 años).

Pero, al mismo tiempo, los estudiantes de los primeros cursos declaran tener dificultades para contextualizar y dar sentido a los contenidos curriculares propuestos por el profesor: “al principio me resultó bastante difícil porque la metodología del profesor 3 es muy diferente a lo que yo estaba acostumbrado” (Markus, 22 años).

En cuanto a la dinámica profesor-alumno durante las clases observadas, abundan las instrucciones directas por parte de este docente, con poca predisposición al diálogo. Además, todas las decisiones de carácter interpretativo fueron adoptadas por el docente en la mayoría de las sesiones, sin diferencias sustanciales entre los alumnos de primer año y los alumnos veteranos. Por su parte, las actividades⁸, en su mayoría, están orientadas y guiadas según el programa de nivelación y se basan en obras trabajadas exclusivamente con partitura (frente a la variedad de medios por la que apuestan categorías de la EMP como mediaticidad y materialidad). Los procesos se caracterizan por una fuerte atención a las resoluciones técnicas y a la interpretación musical en el marco estilístico concreto de la obra que se esté estudiando. En las sesiones grabadas para la investigación aparecen pocas evidencias en donde las ideas interpretativas de los estudiantes fueran tomadas en consideración o discutidas entre el profesor y el alumno.

CONCLUSIONES

La primera conclusión que se deriva del presente estudio es que existen diferencias sustanciales entre los enfoques pedagógicos de los tres profesores, lo que a su vez implica contextos de aprendizaje muy diferentes para el alumnado. A partir de la caracterización de las estrategias pedagógicas de los docentes, se pudo observar que en todas las clases analizadas conviven enfoques tanto de tipo *transfer* como *transformative*, aproximándose este último a categorías propias de la Educación Musical performativa. De ellas, las que aparecen con mayor frecuencia se refieren a horizontalidad, heterogeneidad, territorialidad, multiplicidad y conectividad. Estas se manifestaron en: elección conjunta de repertorios; discusión entre el profesor y el alumno como herramienta para tomar decisiones interpretativas y promover la autonomía de los estudiantes; emergencias de temas y aprendizajes

⁸ Ejercicios de técnica de mano derecha, de mano izquierda, averiguar digitación, ejecución de repertorio...

previamente no planificados; contextualización de los conocimientos trabajados en clase; orientación de unas clases enfocadas más hacia la exploración que a resultados cerrados en cuanto a la interpretación musical se refiere.

Las entrevistas revelan que la mayoría de los estudiantes está satisfecho con los formatos de clase que reciben, si bien se encuentran excepciones relevantes que desvelan al menos dos factores susceptibles de provocar desmotivación en el alumnado: (1) abordar programas cerrados de obras obligatorias y (2) enfrentarse a clases enfocadas casi exclusivamente en la consecución de resultados técnicos y de interpretación.

Como se desprende de nuestro estudio, resulta relevante explorar estrategias que estimulen la motivación de los estudiantes del grado superior en guitarra no solo por lo que a resultados de interpretación musical se refiere, sino que también en términos de otros aprendizajes que emergen durante el proceso y permiten que el alumno los pueda relacionar con sus propios referentes culturales. Además, no puede ignorarse el hecho de que la mayoría de los egresados superiores en guitarra trabajará como docente de su instrumento en diferentes contextos, a menudo sin relación con la música académica (Tourinho, 2011; Pérez & Olmo, 2019). Al no contar con una formación pedagógica expresa para la enseñanza instrumental en los centros superiores de Brasil, la mayoría de los recién integrados en el mercado laboral adoptará como modelo pedagógico el derivado de las clases que ellos mismos recibieron a lo largo de su formación. Por este motivo, también es importante que los futuros profesores de guitarra cuenten con referentes de otros modelos pedagógicos y didácticos actuales que fomentan el aprendizaje de la música de una forma más integral y holística, algo que los modelos tradicionales no ofrecen. En este sentido, enfoques como la EMP y la pedagogía transformadora resultan marcos de referencia adecuados para una práctica docente contextualizada, también en el caso de los estudios de guitarra clásica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Barnes, C. & Tynan, B. (2007). The adventures of Miranda in the brave new world: learning in a Web 2.0 millennium. *Association for Learning Technology*, 15(3), 189-200.
- Bresler, L. (2007). Pesquisa qualitativa em Educação Musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, 15(16), 7-16.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215.
- Burwell, K. (2006). On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. *Music Education Research*, 8(3), 331-347.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EN LAS CLASES INDIVIDUALES...

- Burwell, K. (2020). Authoritative discourse in advanced studio lessons. *Musicae Scientiae*, 25(4), 465-479.
- Burwell, K., Carey, G. & Bennett, D. (2019). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372-394.
- Cáceres, J. A. & Rodríguez-Quiles, J. A. (2022). Mindfulness training for Music Education university students. En A. M. Botella, J. E. González & A. O. Rivero (Eds.), *Investigaciones emergentes de nuevo cuño* (pp. 117-135). Thomson-Reuters.
- Carey, G. & Grant, C. (2014). Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. En G. Carruthers (Ed.), *Relevance and reform in the education of professional musicians. 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM)* (pp. 42-54). International Society for Music Education.
- Carey, G. & Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22.
- Carey, G. & Grant, C. (2016). Enacting transformative pedagogy in the music studio: A case study of responsive, relational teaching. En E. K. M. Chong (Ed.), *21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician* (pp. 54-63). International Society for Music Education.
- Carey, G., Grant, C., McWilliam, E. & Taylor, P. (2013). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, 31(2), 148-159.
- Carey, G. (2004). *New understanding of "relevant" keyboard pedagogy in tertiary institutions* [Tesis Doctoral]. Queensland University of Technology.
- Carey, G., Bridgstock, R., McWilliam, E., Taylor, P. & Grant, C. (2013). Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, 15(3), 357-368.
- Carey, G., Lebler, D. & Gall, S. (2012). Investigating the one-to-one teaching model in higher music education: Developing a collaborative model of inquiry. *Scientia Paedagogica Experimentalis: International Journal of Experimental Research in Education*, 47, 175-194.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Les éditions de minuit.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 38(2), 215-245.
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159-179.

- Gaunt, H., Creech, A., Long, M. & Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25-43.
- Gaunt, H., López-Íñiguez, G. & Creech, A. (2021). Musical engagement in one-to-one contexts. En A. Creech, D. Hodges & S. Hallam (Eds.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (pp. 335-350). Routledge.
- Llanos, C. F. E. (2018). *Nem erudito, nem popular: por uma identidade transitiva do violão brasileiro* [Tesis Doctoral]. Universidade de São Paulo.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399-416.
- Pérez, M. Á. J. & del Olmo, F. J. R. (2019). La incorporación al mercado laboral de los egresados de conservatorio. Un estudio de caso de los titulados de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Granada. *AV NOTAS Revista de investigación musical*, 8, 93-108.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
- Ramírez, M. F. & Rodríguez-Quiles, J. A. (2020). Educación Musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 17-34.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018a). La música como rizoma. Bases para una Educación Musical performativa. *Revista Chilena de Música*, 72(229).
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018b). Educación Musical performativa. Una aproximación teórica. En M. R. V. Baeza & P. R. Rey (Eds.), *La universidad y nuevos horizontes del conocimiento* (pp. 401-416). Tecnos.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2021). La música como acontecimiento. Una mirada performativa al aprendizaje dialógico. En A. Pérez, J. M. Corbacho & M. Selfa (Eds.), *Las bellas artes hoy* (pp. 371-386). Tirant lo Blanch.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2024). Educación Musical y performatividad de lo social. En J. López, C. Martín & C. I. Pérez (Eds.), *Amor que vence a gigantes. Estudios musicológicos* (pp. 741-757). Universidad Internacional de Andalucía. <https://hdl.handle.net/10481/97484>
- Thomaz, R. (2018). *O ensino do violão popular nas universidades públicas brasileiras: um estudo sobre a oferta e a demanda no país* [Tesis Doctoral]. Unicamp.
- Tourinho, C. (2011). Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: um estudo de duas IES brasileiras. En *XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* (pp. 341-345). Uberlândia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Young, V., Burwell, K. & Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155.