

Artículo

Pequeños Compositores: la Creatividad Musical Como Motor del Aprendizaje Autorregulado y la Explicitación del Conocimiento

Elisa Méndez-Cancelas 

Universidad Autónoma de Madrid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 19/05/2025

Aceptado: 03/09/2025

Palabras clave:

Composición musical temprana

Aprendizaje autorregulado

Explicitación del conocimiento

RESUMEN

Este trabajo toma como punto de partida dos ideas esenciales: primero, la necesidad de un cambio paradigmático en la educación musical que avance hacia un enfoque centrado en el alumno. Y segundo, la democratización de la composición musical que, lejos de ser una actividad reservada a unos pocos, puede ser una herramienta valiosa para todos los estudiantes de música desde sus primeras etapas, fomentando la creatividad, la autonomía y el aprendizaje profundo.

El presente estudio cualitativo explora cómo cuatro estudiantes de piano de entre 8 y 11 años autorregulan su aprendizaje y explicitan su conocimiento musical a través de una tarea de composición con metas expresivas utilizando diferentes códigos. Tras la grabación de las sesiones de clase y su transcripción, se adaptó y aplicó el SAPEA (Sistema de Análisis de las Prácticas de Enseñanza/Aprendizaje en música instrumental). Se exploraron en profundidad los aspectos vinculados a los procesos de autorregulación y explicitación del conocimiento. Los resultados preliminares sugieren que, en este modelo que sitúa al aprendiz como protagonista, la composición puede resultar de gran utilidad para promover la reflexión, potenciar la autonomía de los estudiantes y favorecer aprendizajes profundos y significativos.

Little Composers: Musical Creativity as Driver of Self-Regulated Learning and Knowledge Explicitation

ABSTRACT

This paper takes as its starting point two essential ideas: first, the need for a paradigm shift in music education towards a student-centered approach. And second, the democratization of musical composition which, far from being an activity reserved for a few, can be a valuable tool for all music students from their earliest stages, fostering creativity, autonomy and deep learning.

The present qualitative study explores how four piano students between 8 and 11 years old self-regulate their learning and make their musical knowledge explicit through a composition task with expressive goals using different codes. After the recording of the class sessions and their transcription, the SAPEA (System for the Analysis of Teaching/Learning Practices in Instrumental Music) was adapted and applied. Aspects linked to the processes of self-regulation and knowledge explicitness were explored in depth. Preliminary results suggest that, in this model that places the learner as the protagonist, composition can be very useful to promote reflection, enhance students' autonomy and favor deep and meaningful learning.

Keywords:

Early music composition

Self-regulated learning

Knowledge explicitation

Introducción

En el contexto de una tradición educativa musical que establece como fines primeros el dominio de la técnica y la lectoescritura, la creación y la expresión quedan reservadas a quienes ya saben música (Giráldez, 2010). Así, podría pensarse que estas competencias emergerán de manera natural y sin necesidad de instrucción como consecuencia lógica e inevitable de ese dominio de técnica y código (Pozo et al., 2022a).

Sin embargo, ¿existe alguna evidencia de que esto ocurra así? ¿Es necesario o conveniente esperar a etapas superiores de formación para promover tareas creativas y expresivas en el alumnado? ¿Qué ocurre con quienes, por diversas razones, no alcanzan dichas etapas? ¿Quedan privados de estos aprendizajes y sus beneficios?

Por supuesto, aunque responder a estas preguntas sería un objetivo demasiado ambicioso para este pequeño estudio descriptivo, el presente texto sí puede ayudar a despertar interrogantes y reflexiones, y esbozar un entorno de aprendizaje musical diferente. Un entorno en el que el estudiante, además de interpretar, se erija como inventor de sus propias expresiones sonoras. Un entorno en el que la creatividad florezca, la autonomía se cultive como un valioso instrumento interno y el aprendizaje trascienda la mera repetición para adentrarse en la comprensión profunda y personal de la música. En definitiva, un entorno que, sin desmerecer las virtudes de un sistema desarrollado a lo largo de siglos por grandes profesionales, incorpore la composición desde el principio y ofrezca al alumnado una visión musical holística que no pierda de vista las metas expresivas y que devuelva código y técnica al papel de medios al servicio de esos fines.

Hacia una Educación Musical Centrada en el Alumno

Se habla mucho de reformas en la enseñanza: ignora las que habría que promover, pero hay una cosa que sé que me gustaría hacer, y es poder preguntar a los alumnos “¿Tú qué opinas, amigo mío?”. (Nadia Boulanger, citada en Monsaingeon y Albiñana, 2019, pág. 65).

En el ámbito de la educación musical formal e informal (conservatorios, escuelas, clases privadas, etc.), ha prevalecido la perspectiva tradicional mencionada y, asumiendo que la música estaba contenida en la partitura, se ha dirigido la mayor parte del esfuerzo pedagógico a que los estudiantes pudieran decodificar y tocar piezas de creciente dificultad y extensión (Pozo, 2008).

Las concepciones que subyacen a este enfoque corresponden a teorías del aprendizaje directas e interpretativas que comparten una importante similitud: el profesor ejerce el papel protagonista, erigiéndose como el modelo a imitar y la autoridad que toma las decisiones. En contraste, el alumno asume un rol más pasivo y secundario, adoptando una postura de receptor de información cuyas funciones son la observación, la escucha y la imitación con la máxima fidelidad posible para lograr la validación del maestro (Jørgensen, 2000; Pozo y Torrado, 2006).

Este modelo, como se indicaba anteriormente, restringe la creación musical a expertos y profesionales, y podría estar frenando la maduración de la identidad artística y la autonomía del alumnado (Gaunt, 2011; López-Iñiguez et al., 2020), dificultando que se lleven a cabo aprendizajes eficaces y autorregulados.

En esta línea, Pozo (2020) señala que la eficacia del aprendizaje radica en su capacidad para generar cambios duraderos y

transferibles a diversos contextos. El modelo de conservatorio, al enfocarse en la memorización repetitiva de contenidos específicos, puede lograr la retención, pero raramente fomenta la aplicación en nuevas situaciones.

Numerosos estudios corroboran esta situación, exponiendo que los estudiantes de música suelen exhibir niveles reducidos de metacognición y autorregulación. No obstante, estas habilidades se incrementan cuando se les proporciona una instrucción explícita, lo que a su vez mejora la calidad de su práctica, los resultados obtenidos y su motivación intrínseca (Burwell y Shipton, 2013; Colombo y Antonietti, 2017; Concina, 2019; Hallam, 2001; Hart, 2014; López-González et al., 2021; Miksza, 2015).

En conexión con lo anterior, se subraya la existencia de una relación recíproca entre el aprendizaje y la motivación: “*cuanto más interesado e implicado esté el alumno más aprenderá [y] cuanto más aprenda, más interesado e implicado estará*” (Pozo, 2020, pág. 102). Por supuesto, esta relación también opera en sentido contrario, pudiendo desencadenar una espiral de desmotivación que se torna especialmente evidente en los Conservatorios de Música, donde las tasas de abandono rondan el 90% (Ministerio de Cultura, 2022; Ramírez et al., 2022).

A la luz de lo discutido y en consonancia con lo que sostienen numerosos investigadores, se ha vuelto un lugar común hablar de la crisis que afecta a este modelo y defender la urgencia de una transformación paradigmática (Bransford et al., 2000; Mayer y Alexander, 2017; Sawyer, 2005). Dicho cambio se percibe como fundamental para optimizar la calidad educativa, trascender el mencionado enfoque tradicional y ajustarse a las transformaciones sociales y culturales contemporáneas (Burwell, 2005; Musumeci, 2005; Sarath et al., 2016; Tregear et al., 2016).

Esta transformación demandaría la adopción de un enfoque constructivo basado en competencias y, fundamentalmente, centrado en el estudiante (Bautista et al., 2006; Musumeci, 2005; Zarzo, 2017). De esta manera, el alumno asumiría el protagonismo de su aprendizaje y participaría activamente en la definición de sus objetivos y la selección de los contenidos (Gatien, 2009; Hallam, 2001; O'Neill, 2012). El rol del docente se centraría en guiar al estudiante, facilitando el desarrollo de su capacidad de autorregulación y fomentando la reflexión y la comprensión profunda de su propia práctica (Pozo, 2008; Torrado et al., 2016).

La Composición Musical Como Herramienta de Aprendizaje

“Cuanto más profunda haya sido la experiencia previa de investigación sonora y de creación, cuanto más [se] haya desarrollado el sentido musical, tanto más necesario y natural parecerá luego el trabajo técnico.” (Delalande, 2001, pág. 5).

Tal como se ha señalado, históricamente la composición musical ha permanecido circunscrita al dominio de especialistas con una formación musical ya consolidada.

Esta tradición no puede entenderse al margen de concepciones culturales más amplias que han establecido una marcada dualidad entre cuerpo y mente, favoreciendo sistemáticamente lo racional frente a lo sensorial y despreciando el valor del cuerpo como fuente de conocimiento y expresión. Así, se consideraba primordial “*cultivar la mente para no dejarse engañar o limitar por la inmediatez de los sentidos*”, lo que constituiría “*la función cultural del aprendizaje,*

basada sobre todo en la adquisición de conocimientos verbales, formales” (Pozo, 2016, pág. 163).

En el contexto específico de la creación musical, esta jerarquización se manifiesta en una clara distinción entre unas prácticas compositivas valoradas y otras consideradas inferiores, tal y como ilustra Rosen (2007) cuando cuenta que el famoso compositor francés Hector Berlioz se enorgullecía de no saber tocar el piano. Esto le libraba de sospechas ya que, al no poder probar sus creaciones al teclado, quedaba demostrado que era capaz de construir sus obras completas en su cabeza.

Así, las composiciones originadas en la reflexión intelectual y la abstracción mental eran altamente apreciadas, mientras que las nacidas de la experimentación corporal, la escucha intuitiva o la interacción directa con el instrumento eran, con frecuencia, menospreciadas.

Como resulta evidente, este paradigma cultural tuvo un reflejo directo y significativo en el detallado modelo educativo predominante en conservatorios y escuelas de música.

Sin embargo, en contraposición a esta visión tradicional, surgen perspectivas que subrayan la importancia de lo corporal en lo musical y nuevos enfoques pedagógicos abogan por la incorporación de la composición desde las etapas iniciales del aprendizaje. Esta inclusión temprana no sólo democratizaría el acceso a la creación musical, sino que también se revelaría como una estrategia pedagógica con múltiples beneficios: al invertirse la secuencia habitual priorizando la necesidad expresiva como motor para el aprendizaje del código y la técnica (Levitin, 2007), se impulsaría la proactividad, la reflexión y una mayor capacidad metacognitiva y de autorregulación en los estudiantes, fomentándose así la autonomía, el desarrollo de la identidad artística y el enriquecimiento de la comprensión musical desde una perspectiva más holística e integrada (Torrado et al., 2016).

La Autorregulación y sus Códigos se Explicitación

“Aprender a tocar el piano es como volver cronológicamente sobre la evolución de la historia de la música [...] El arte avanza a lo largo del tiempo en la historia desde lo háptico hasta lo óptico, esto es, de lo táctil a lo visual”. (Rosen, 2007, pág. 57).

Hasta el momento, se ha justificado la necesidad de avanzar hacia metodologías de educación musical que coloquen al estudiante en el núcleo de su propio aprendizaje y prioricen objetivos expresivos mediante actividades creativas como la composición. En esta transformación, autorregulación y explicitación del conocimiento se erigen como procesos fundamentales a considerar (Méndez-Cancelas y Pozo, 2025).

La autorregulación se refiere a la capacidad de una persona para dirigir sus propias acciones, emociones y pensamientos hacia las metas que se ha propuesto, utilizando para ello estrategias personales (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Se adopta como punto de partida el modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009), que propone la existencia de tres subprocesos interconectados:

- *Planificación*: antes de iniciar la tarea, se definen objetivos y estrategias de aprendizaje, qué se va a hacer y cómo.
- *Supervisión*: durante la realización de la tarea, se monitorea el ajuste al plan establecido, manteniendo o modificando conductas según sea necesario.

- *Evaluación*: una vez concluida la tarea, se analizan el resultado alcanzado y sus causas. Esto repercute en las futuras elecciones del estudiante sobre su aprendizaje (Varela et al., 2016), conduciendo a la definición de nuevos objetivos y al inicio de una nueva etapa de planificación.

Para fomentar la autorregulación en el alumnado es preciso reconocer que el aprendizaje se inicia en la experiencia corporal y que ésta constituye la base de nuestra comprensión del mundo.

En este sentido, adquirir conocimiento supone explicitar gradualmente estas representaciones implícitas y encarnadas (Dienes y Perner, 1999). Así, el proceso conocido como *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1994) consiste en transformar un conocimiento tácito y físico en un conocimiento más abstracto, simbólico y flexible, como el que involucraría el uso de partituras. Para ello, se hace uso de diversos códigos que permiten generar nuevos significados y aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos (Donald, 1993; Pozo, 2017).

El primero de esos códigos de explicitación sería el gesto, que utiliza el cuerpo como soporte de la representación y se sitúa en un punto intermedio entre lo explícito y lo implícito (Goldin-Meadow, 2003). Estas explicitaciones corporales desempeñan una función tanto comunicativa como autorregulatoria: transmiten al público el sentir del intérprete que, a su vez, se sirve de ellas para dirigir su producción musical y darse ánimos a sí mismo (Rosen, 2007).

Un segundo nivel de explicitación se manifestaría en el lenguaje oral formalizado, que concede una mayor potencia representacional al permitir la abstracción y descontextualización del conocimiento. Desde una perspectiva sociohistórica, se argumenta el origen social del lenguaje, que sería una herramienta comunicativa que posteriormente se internaliza. Varios autores toman como muestra de ese proceso de internalización el habla privada y el canto privado (Casas-Mas et al., 2019; de Dios y Montero, 2014; McPherson y Renwick, 2011; McPherson y Zimmerman, 2011) que, aunque puedan producirse en voz alta, tienen como destinatario al propio emisor y como meta la autorregulación de su conducta.

El tercer y último nivel de explicitación implicaría el uso de representaciones externas como las partituras en el caso de la música, esenciales para el pensamiento teórico y la abstracción. En este sentido, la creación y la escritura musical pueden estimular el procesamiento del código en toda su profundidad (Martí y Pozo, 2000), abarcando tanto la conexión con otros conocimientos relacionados (nivel referencial) como la comprensión de la estructura general de la obra (nivel analítico-estructural). Este tipo de acercamiento al texto musical superaría la mera atención a la sintaxis, entendida como agrupación de elementos (nivel sintáctico), y el reconocimiento de símbolos individuales (nivel notacional) (Pérez-Echeverría y Marín, 2022).

Objetivos

Objetivo general: investigar los procesos de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación) y las estrategias de explicitación del conocimiento (a través de códigos miméticos, orales y escritos) manifestadas por estudiantes infantiles de piano durante la creación de composiciones musicales breves para la transmisión de emociones.

Objetivos específicos: (a) describir cómo estudiantes infantiles planifican, supervisan y evalúan sus composiciones musicales

en relación con la emoción que desean transmitir; (b) nalizar los códigos miméticos, orales y escritos que los estudiantes infantiles utilizan para explicitar su conocimiento musical durante el proceso de composición y reflexión y (c) explorar la relación entre los procesos de autorregulación llevados a cabo por estudiantes infantiles y los códigos de explicitación de su conocimiento musical.

Método

Para llevar a cabo este estudio, se requería la participación voluntaria de cuatro estudiantes en una actividad de composición que duraría cuatro semanas. Esta actividad consistiría en inventar y escribir breves piezas para transmitir emociones. Era imprescindible poder grabar audiovisualmente todo el proceso para su posterior transcripción y análisis.

Se obtuvo la respuesta favorable del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Además, se elaboraron documentos informativos para los participantes y se solicitó el consentimiento a sus familias.

Se contó con la inestimable colaboración de B. (8 años), O. (9 años), I. (11 años) y M. (11 años), alumnos en las etapas iniciales de su formación musical que reciben clases particulares de piano de entre 45 y 60 minutos de duración semanalmente. Asimismo, se dispuso del material necesario para la actividad: piano de 88 teclas y tres pedales; papeles en blanco y pautados; lápices, borradores y rotuladores de punta fina; y cámara de vídeo y trípode para registrar las sesiones de composición.

Así, a lo largo de cuatro clases que fueron grabadas en vídeo, los aprendices, orientados por la docente, crearon individualmente una composición musical. La indicación principal que se les proporcionó fue la de inventar música para transmitir una emoción o expresar un recorrido entre dos emociones a elegir. Dedicaron un mínimo de 20 minutos por sesión a esta actividad y, entre sesiones, los aprendices informaron a la profesora sobre sus avances mediante mensajes en diferentes formatos.

Una vez transcritas las grabaciones, se procedió a su estudio. Para orientar el análisis, se empleó el SAPEA (Pozo et al., 2022b),

un sistema de categorías que facilita la identificación y codificación de los distintos tipos de resultados, procesos y condiciones de aprendizaje observados. A pesar de que esta herramienta se concibió especialmente para el análisis de clases de música instrumental, se requirió adaptarla para examinar en detalle los aspectos vinculados a la autorregulación y la explicitación del conocimiento, que representan el núcleo central de la investigación. Así, a las categorías de “planificación” y “evaluación” ya presentes en el SAPEA, se añadió la de “supervisión” para dar cuenta de los tres subprocesos autorregulatorios contemplados en el modelo de Zimmermann y Moylan (2009). Se incorporaron además las categorías de “gesticular”, “cantar/hablar” y “escribir”, que correspondían a los tres niveles de explicitación propuestos por Donald (1993). Después, se revisaron detenidamente las transcripciones, marcando para cada verbalización de docente y discentes las categorías pertinentes, y señalando ejemplos representativos que reflejasen cómo se gestionaban los diferentes procesos autorregulatorios y explicitatorios en cada caso.

Inscribiéndose este trabajo en un enfoque de investigación-acción que adopta la concepción del profesional reflexivo planteada por Schön (1987), se optó por llevar a cabo un análisis descriptivo de los casos que permitiera ofrecer resultados iniciales. En futuras etapas se analizarán los datos con mayor detenimiento y profundidad, incluyendo comparaciones y metodologías mixtas que integran lo cuantitativo y lo cualitativo.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la siguiente manera: primero, la tabla 1 sintetiza los hallazgos ordenándolos por participantes y categorías de análisis; seguidamente, se describe en profundidad cada caso, haciendo un recorrido por las mencionadas categorías e ilustrando todo ello con extractos de las transcripciones; para terminar, la descripción de cada caso se cierra con dos gráficos circulares que sirven para recapitular y permiten visualizar de forma ágil la distribución porcentual de los diferentes subprocesos de autorregulación y explicitación codificados para cada estudiante a lo largo de todas sus clases de composición.

Tabla 1
Resumen de Resultados Obtenidos por los Participantes en Cada Categoría del SAPEA Referida a Autorregulación y Explicitación del Conocimiento

	B. (8 años)	O. (9 años)	I. (11 años)	M. (11 años)
Metas expresivas	Se explicitan en la primera sesión. Guían el proceso compositivo.			
Planificación	Promovida por la docente (inicio y cierre de sesiones). Activada por los alumnos.			
Supervisión	Activada por los alumnos en ciclos de:			
	Exploración Escritura	Exploración Escritura	Exploración Escritura	Exploración
Evaluación	Promovida por la docente. Activada por los alumnos.			
Códigos de explicitación	Muy presentes en fases de supervisión. Cuerpo/gesto			
	↓			
	Canto/habla (a veces privado: sugiere internalización)			
	↓			
	Escritura (distintos niveles: notacional - - - conceptual)			
	RR mimesis-escritura con mediación oral siempre observable.	RR mimesis-escritura con mediación oral en ocasiones observable.	RR mimesis-escritura con mediación oral no observable.	RR mimesis-escritura no observable (escribe cuando está solo, entre clase y clase).

El Caso de B

B. es una estudiante de 8 años que comenzó su andadura musical con su profesora (P.) a los 6 años. Desde entonces, ha asistido a una clase semanal de una hora, incorporándose actividades de composición por petición de la propia niña. Sin embargo, hasta el momento, estas creaciones no se habían puesto por escrito.

Al analizar las transcripciones de las sesiones con B., lo primero que llama la atención es el establecimiento de la meta expresiva desde el principio de la primera clase:

P. ¿Qué tipo de pieza vamos a hacer? Yo había pensado que podríamos partir de una emoción que quieras transmitir.

B. *Yo creo que mi emoción es alegría* (ríe).

Esta meta expresiva estará presente durante todo el proceso, reapareciendo en multitud de ocasiones vinculada a las distintas fases de la autorregulación: tanto profesora como alumna planifican, supervisan y evalúan lo creado en función de ese propósito.

Si bien la planificación suele ser promovida por la docente al comienzo y final de las sesiones, la niña también exhibe estos comportamientos de forma espontánea:

B. *Primero voy a cantar varias veces la canción con ritmos que me gusten para ver cuál ritmo al final cojo.*

En contextos como el anterior, la supervisión emerge igualmente por iniciativa de la aprendiz al realizar la tarea:

B. *Yo creo que si aquí ponemos aquí arriba qué nota es... (señala el poema que inventó el otro día). Pues... “Qué” es do (escribe). “Qué alegría” (canta y toca), re, mi, fa (canta y toca, luego canta y escribe). “Qué alegría estar” (canta y toca acentuando la última nota), ah, entonces sol también (escribe).*

P. *Ajá. “Tar” es sol.*

B. *Fa, sol... (mientras canta y escribe). “Que alegría estar” (canta y toca mirando lo que ha escrito) “con mis”, mi fa (mientras lo toca y lo canta; después, canta y escribe). “Qué alegría estar con mis abuelos”, “abuelos”, sol, fa, mi (lo canta y lo toca; luego, otra vez, canta y escribe).*

P. *Muy bien.*

B. *A ver... “Qué alegría estar con...” (Canta mientras toca mirando lo que ha escrito; se equivoca). ¡Uy! “Qué alegría estar con mis abuelos” (vuelve a empezar y corrige la nota errónea).*

Como se puede observar, estos procesos de supervisión presentan una intervención mínima de la profesora, que se limita a validar, y una enorme riqueza de comportamientos de la alumna, que alterna multitud de códigos de explicitación y monitorea en tiempo real lo que hace autocorrigiéndose cuando se desvía de su objetivo.

En cuanto a evaluación se refiere, en ocasiones es la docente quien, con preguntas abiertas, invita B. a valorar el resultado de los fragmentos que compone:

B. (Toca y canta al mismo tiempo).

P. ¿Qué tal?

[...]

B. *Bueno, sí, pero no.*

P. ¿Por qué?

B. *Sí porque... Pues... A mí me gusta, pero es que hay sitios, como “fantasía”, que hago: “fan-ta-si-á” (canta*

la palabra acentuando la última sílaba mientras toca la escala ascendente).

En otros momentos, la alumna realiza autoevaluaciones espontáneas generalmente positivas:

B. ¡Hombre, cada vez me va quedando mejor!

Respecto a los códigos de explicitación utilizados conviene subrayar dos aspectos. El primero es cómo se avanza “del cuerpo al verbo” (Pozo, 2016) persiguiendo la meta expresiva y fomentando un aprendizaje comprensivo.

En el siguiente fragmento, la docente introduce a través de preguntas tipologías de acordes de una forma muy ligada al contexto: toma como punto de partida lo que la niña explora al piano y lo que manifiesta que le transmite a nivel emocional. Inmediatamente después, la maestra promueve la recuperación de conocimientos previos para aplicarlos a esta nueva situación y, en un lenguaje cercano y comprensible para la estudiante, facilitar un aprendizaje verbal más profundo y abstracto: la idea de la armonía como elemento unificador.

B. (Toca el acorde de do menor y le añade la melodía en la derecha). *Es que éste suena más triste.*

P. ¡Es triste! ¿Por qué? Fíjate, ¿qué le estás poniendo?

B. (Señala la tecla negra que estaba tocando, el mi bemol)

P. *Ah...*

B. (Vuelve a tocar su composición acompañándola con el acorde de do mayor). ¡Éste es súper contento! (Levanta los brazos celebrando)

P. ¡Un truco B.! ¿Te has dado cuenta de que, como tu mano derecha empieza en do...? *Haces la escala... Antes me has dicho: “Es una canción que la hago con la escala”, ¿con qué escala? ¿Qué escala es ésta? (La toca).*

B. ¡La de do!

P. ¿Qué acorde le va a pegar en la mano izquierda?

B. ¡El de do!

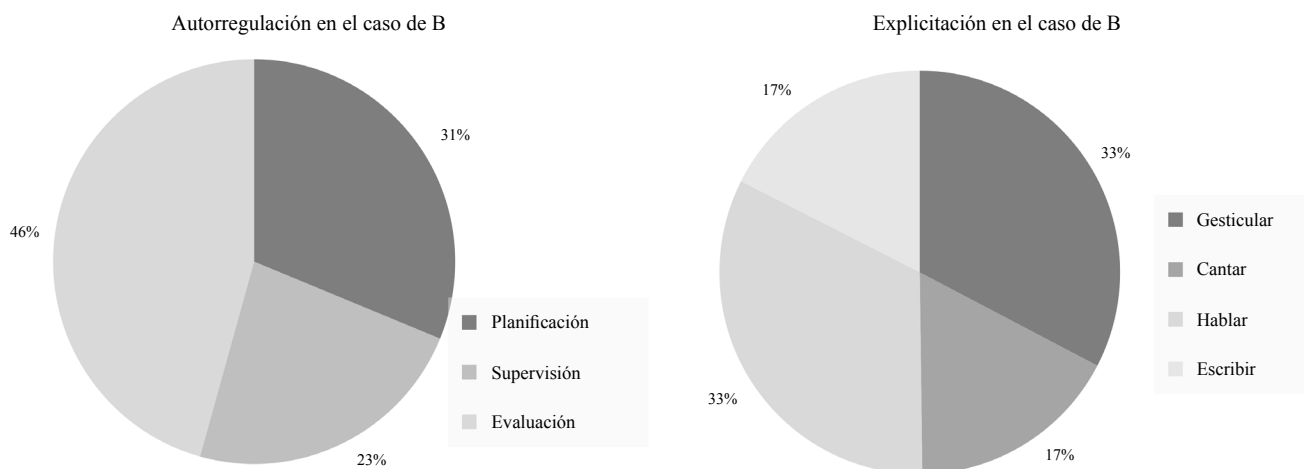
El segundo aspecto a destacar en cuanto al uso de códigos de explicitación que hace B. es esa internalización del lenguaje con funciones autorregulatorias mencionada en la introducción. El extracto que sigue ilustra esta cuestión.

B. (Improvisa en el piano con la mano derecha). *Esto... (sigue improvisando). “Ta, ta, ta, ta”. Es que no sé cómo hacer “Ta, ta, ta, ta”. [...] (Imita de nuevo la entonación, ahora con la boca cerrada). [...] (Improvisa). Espera, espera. (improvisa). Es que, como haces “Ta, ta, ta, ta”, es como: “Su-be, ba-ja” (diciéndolo con la misma entonación y gesticulando con las manos para señalar sonidos agudos y graves) [...] Primero dice una nota alta, una baja, una alta, una baja (señalando con las manos arriba y abajo).*

Así, se observa cómo la alumna transita del canto en voz alta al canto privado mientras toca. Después, retoma el habla audible con el objetivo de comunicar a la docente su conclusión en términos más abstractos que se refieren a la dirección del sonido, mientras todos los códigos anteriores (gesto y canto) siguen presentes. Un ejemplo precioso de cómo los niveles más elevados de explicitación se construyen sobre los estratos previos. A continuación, la [figura 1](#) sintetiza la distribución de las categorías descritas en el caso de B.

Figura 1

Distribución Porcentual de los Subprocesos de Autorregulación y Explicitación del Conocimiento (Respectivamente) Observados en B



El Caso de O

O., una aprendiz de 9 años, inició su educación musical a los 6 años con P. Semanalmente, asiste a una clase de 45 minutos y siempre mostró interés por componer. Por ello, inventar, escribir e interpretar sus creaciones ha sido una actividad habitual en las clases incluso antes de participar en este estudio.

En las sesiones con O. la meta expresiva también se fija desde el principio (la alumna elige componer una pieza triste) y guía la toma de decisiones durante todo el proceso. Así, distintos conceptos musicales (tempo, intensidad, registro y armonía) se explicitan alrededor de esa emocionalidad buscada, como se observa en las siguientes verbalizaciones extraídas de diferentes momentos y sesiones:

O. *Las [piezas] alegres son como más rápidas. [...] Tiene que ser flojito. Como muy... Flojo, que no tengo como tanta fuerza. Como alguien que está delgadito, que no tiene fuerza. [...] Aquí es como que son un pelín más alegres (tocando en las teclas más agudas del instrumento). Porque aquí es como... Más agudo y entonces es como... Más energía que tiene el piano, por decirlo así. Aquí es más triste (tocando notas graves) y es como que estás llorando, que cuando estás llorando tampoco es que tienes la voz para chillar. [...] Como es una canción triste, si cambio a un acorde, por ejemplo, que suene feliz, ya... Y la melodía sea triste, no va a pegar mucho.*

Respecto a los distintos subprocesos autorregulatorios, tanto planificación como evaluación son especialmente promovidos por la docente al principio. Sin embargo, a medida que avanzan las sesiones, empiezan a aparecer por iniciativa de la alumna.

Además, llama la atención cómo la profesora evita tomar decisiones que corresponden a O., incluso cuando es la niña quien lo demanda. El siguiente ejemplo muestra cómo se redirige la conversación hacia los criterios a considerar (entre ellos, las metas expresivas):

O. *¡Ah, sí! Era el trozo que no estaba segura, que te lo iba a preguntar.*

P. *Vale.*

O. (Sonríe). *Es que no sé si quedaba bien o no quedaba...* [...]

P. *Vale. Yo creo que es algo que lo tienes que decidir tú, porque es tu composición.*

O. *Sí, pero no sabía si quedaba bien...* [...]

P. *Ajá. (Asiente). Vale, yo para elegir si me quedo con ese trozo o no me quedo con ese trozo haría varias cosas.*

O. *¿Cambiarlo? (En voz muy baja).*

P. *La primera: tener en la cabeza qué es lo que quiero conseguir. Tú, en el fondo, ¿querías componer una canción cómo?*

O. *Triste.*

Nuevamente, la supervisión suele ser el subproceso que nace más espontáneamente de la alumna, asumiendo la maestra únicamente el rol de acompañar mostrando atención y aceptación. Lo más interesante de estos ciclos es ver cómo evoluciona el uso de los diferentes códigos de explicitación que hace la estudiante.

Al principio, se encuentran ejemplos exploratorios en los que O. improvisa y lo mimético está presente casi de forma exclusiva:

O. (Empieza a improvisar utilizando la nueva escala triste descubierta. Algo de lo que ha tocado le ha gustado. Para y mira a P.).

P. *Qué bonito eso, ¿no?*

O. *¿Cómo lo he hecho? (Busca el sonido tocando).* [...]

O. (Continúa improvisando). *A ver... (Busca el sonido de antes y lo encuentra).*

P. *Ahhh...*

O. (Lo toca otra vez, se para y mira a P.) *Eso.*

Una vez la idea musical está definida, P. promueve su traducción al código escrito. Si bien se mantiene la presencia de lo corporal y lo gestual, aparece ahora también la mediación oral a través del canto y el habla, que comienzan a mostrar signos de internalización:

P. *Vale. Escribimos. Vamos a... ¿O no te hace falta escribirlo?*

O. *Sí, lo escribimos* (cierra la tapa del piano). *Era... Estábamos... No, espera, espera, espera* (abre la tapa del piano y coloca la mano derecha). *Vale, a ver; la escala del re, era del re al la* (toca ambas notas, vuelve a bajar la tapa).

P. *De momento estás usando del re al la.*

O. *O sea...* (Canta su melodía con los nombres de las notas).

[...]

(Canta su melodía con la boca cerrada). *Voy a hacer primero las bolitas* (las cabezas de las notas) *y luego los palos* (las plicas).

P. *Vale.*

O. (Va cantando en voz baja con los nombres de las notas mientras escribe en el pentagrama). *Esta me ha quedado muy separada* (coge la goma de borrar).

[...]

(Continúa cantando y escribiendo; se para y comprueba cantando con los nombres de las notas lo que ha escrito hasta el momento).

Finalmente, llega un momento en el que O. autorregula plenamente todo este proceso de explicitación: lo inicia cuando le parece oportuno, se supervisa mientras lo lleva a cabo y decide cuándo concluirlo, manejando los códigos con soltura y habiendo internalizado por completo los elementos orales.

O. *Espera, me lo voy a apuntar aquí, porque si no...* (toca con la mano izquierda mientras escribe rápidamente con la derecha los nombres de las notas; cierra el piano y se dispone a escribir las notas, ahora ya con notación convencional en el pentagrama).

Así, la alumna llega a realizar por su propia iniciativa lo que en la primera sesión hacía por sugerencia y guía de la profesora. La figura 2 representa la distribución categorial en el caso de O.

El Caso de I

Esta estudiante de 11 años se inició en la música a los 8. Al principio, los encuentros de I. y P. eran de media hora dos veces

por semana, pero ahora las clases se desarrollan en una única sesión semanal de entre 45 y 60 minutos. En cuanto a la creación musical, la estudiante suele improvisar, pero nunca antes había plasmado por escrito sus composiciones.

Como en casos anteriores, las metas expresivas se explicitan al comienzo y guían todo el proceso. Destaca el gran nivel de elaboración y especificidad que despliega I. al definir la emocionalidad que quiere lograr.

I. *Es que yo quiero como... Transmitir algo con la canción y luego ver si escuchándola, que la toque otra persona, me transmite lo mismo que cuando yo la toco.*

P. ¡Ah, qué buena idea! Es un experimento para ti también entonces. [...] ¿Qué te gustaría a ti transmitir?

I. (Piensa). *Mmm... Como tristeza, pero... No tristeza en plan... (toca un acorde fuerte con las dos manos). Como tipo... Tristeza, pero... No sé, es que no sé cómo explicarlo. Tristeza, pero... Como intensidad.*

P. *Intensidad...*

I. *O sea, como tristeza, pero [...] que no sea tipo calma, que sea...* (improvisa exagerando los movimientos del cuerpo, haciendo amplios movimientos con los brazos).

P. ¿Quieres drama?

I. ¡¡Sí!! (muy sonriente). [...] *Quiero como algo que sea triste, pero que sea como... Como de liberación, es que no sé cómo explicarlo.*

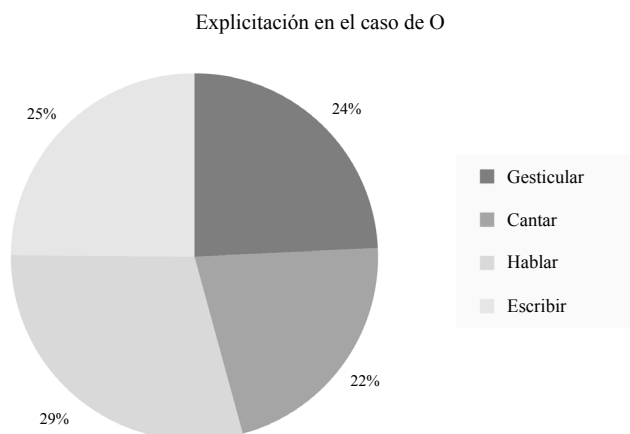
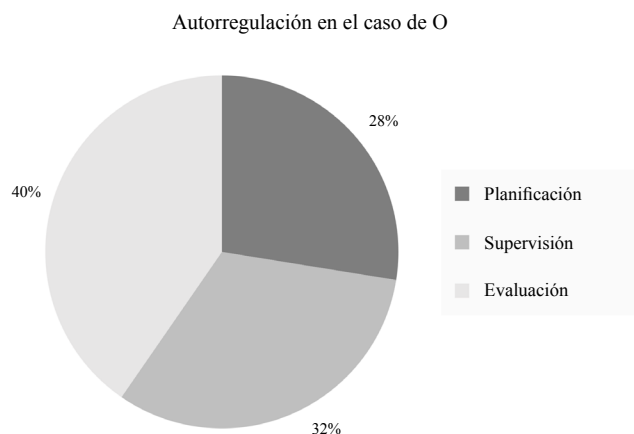
P. *De liberación. ¿Como de soltar la tristeza que llevas dentro? ¿Algo así?*

I. ¡¡Sí!! ¡Sí! (asiente y sonríe). *O sea, como que si la persona que lo está tocando, imagínate, ha tenido un problema pues como que... Como que lo está soltando a través de como... (toca con fuerza exagerando los movimientos y echando la cabeza hacia atrás). Así.*

De la misma manera, la planificación es estimulada por la docente al iniciar y terminar las sesiones. En otros momentos, nace como conducta espontánea de la niña, que conduce a fases de supervisión y evaluación que I. realiza generalmente por iniciativa propia y atendiendo a sus metas expresivas, como ilustra el fragmento siguiente.

Figura 2

Distribución Porcentual de los Subprocesos de Autorregulación y Explicitación del Conocimiento (Respectivamente) Observados en O



- I. *Lo voy a hacer de las dos maneras para ver* (lo hace de las dos formas). [...] *Así solo no me gusta. Yo quiero que haya como una nota que desencaje en esto. ¿Sabes? Que, por ejemplo, aquí* (lo toca añadiendo la fundamental en la mano izquierda), *no sea así* (toca sólo la nota de la mano izquierda). *Porque como que queda muy igual...*
- P. *Queda muy estable ese acorde.*
- I. *Sí* (asiente y empieza a probar a tocar el acorde de la mano derecha cambiando cada vez el bajo de la izquierda) [...] *¡Éste me gusta!*
- P. *A ver...*
- I. (Vuelve a tocarlo). *Es que, no sé por qué, me gusta como que no vaya a la par, ¿sabes? Porque [...] hay que expresar confusión.*

En cuanto a códigos de explicitación se refiere, llama la atención que ya desde el principio del proceso creativo la alumna redescubre sus ideas en el papel. No obstante, no lo hace en una partitura convencional, sino en otros sistemas representacionales quizás más habituales en su día a día en el colegio:

- I. *¿Entonces cómo lo hago?*
- P. *¿Cómo se te ocurre?*
- I. *Tipo como una línea que sea la línea de la tranquilidad, y como subiendo y eso. [...] Como si fuese un gráfico. Tipo... Así, ésta es la línea* (dibuja). *Tranquilidad* (mientras escribe) *y aquí liberación* (sigue anotando). *Como que empieza aquí* (continúa apuntando).

En este sentido, y dado que I. se muestra abrumada ante la escritura en pentagrama, inicialmente es la docente quien asume esta parte del proceso de explicitación:

- I. (Lo toca) *Do sostenido, fa sostenido y si.*
- P. *Do sostenido, fa sostenido, si* (mientras escribe). *¿Otro acorde que te guste?*

Poco a poco, la aprendiz se va haciendo cargo también de esta tarea. Curiosamente, aun siendo su primera experiencia escribiendo música, pasa del piano a la partitura directamente, sólo utilizando códigos orales (cantar o hablar) cuando le surge alguna duda.

- I. (Toca mientras escribe. Lo repite parando en la última nota que había escrito). *Entonces ahora el sol... Digo fa. ¿Aquí?* (señala en la partitura).
- P. *Sí, o más cerca incluso, lo que quieras.*
- I. (Se aleja del papel) *¿Así es cómo empiezan los músicos a escribir las canciones?*
- P. *Sí* (sonríe y asiente).
- I. *¡Qué guay! [...] Parece una partitura* (mirando sorprendida lo que ha escrito).

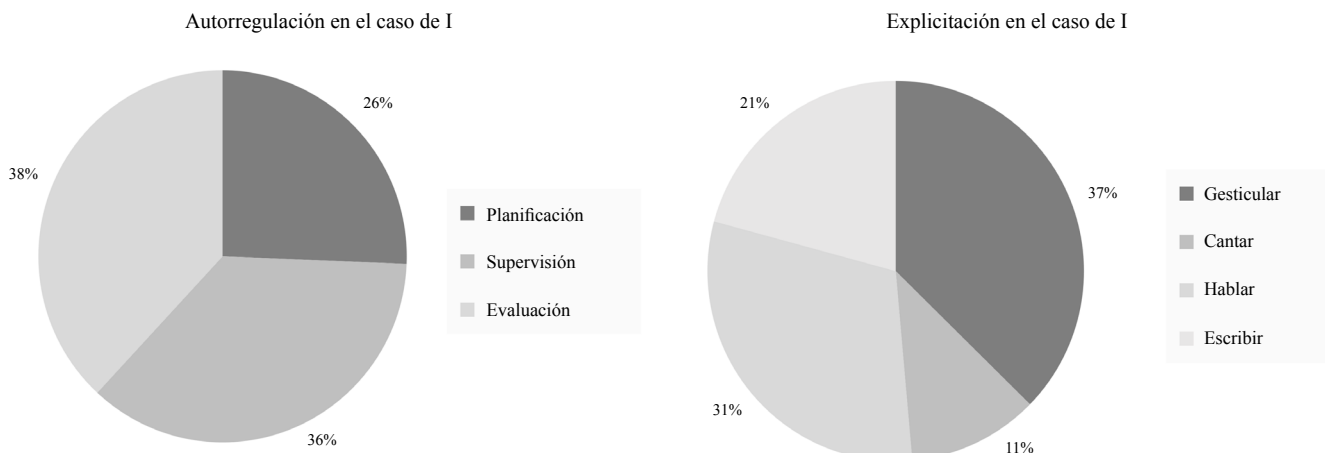
En la escritura de la composición de I. se abordan desde las cuestiones más puramente notacionales hasta problemas profundos que relacionan la notación con el resultado sonoro. Así, en el siguiente extracto, se plantean dos alternativas de escritura posibles para un único fragmento musical. La niña se decanta por una de ellas argumentando su respuesta y mostrando una gran comprensión de las implicaciones conceptuales de las grafías.

- P. *Al final dejas muchas [teclas] bajadas. Entonces, ¿nos interesa escribirlo con plicas o nos interesa, a lo mejor otro tipo de indicación? No sé, se me ocurre, por ejemplo, ponerle pedal o...*
- I. *No. Yo prefiero ahí poner como que se queda bajada [...] porque yo quiero justamente que suene como que se queda bajada* (señala el pulgar de su mano izquierda), *porque si pongo pedal aquí y quiero que ésta* (señala una tecla) *dure más notas, pero no quiero que las otras notas sigan durando.*
- P. (Sonríe y asiente) *Totalmente. Ése es el sentido. O sea, perfecto. Has llegado ahí a la esencia del problema. La esencia del problema es: ¿quiero que se mantengan todas y entonces me da igual poner pedal, es más fácil poner pedal y ya está? ¿O quiero que se mantengan unas sí y otras no?*
- I. *Unas sí y otras no* (lo vuelve a tocar).

De esta forma, la lectoescritura musical se adquiere al perseguir metas expresivas con las que la estudiante revela implicación, resultando un aprendizaje comprensivo, profundo y lleno de significado. La [figura 3](#) muestra la distribución de las categorías en el caso de I.

Figura 3

Distribución Porcentual de los Subprocesos de Autorregulación y Explicitación del Conocimiento (Respectivamente) Observados en I



El Caso de M

M. es el participante del proyecto con más trayectoria: tiene actualmente 11 años y comenzó las clases con P. cuando tenía 6. Inicialmente, se reunían semanalmente durante media hora, pero gradualmente fueron ampliando el tiempo hasta alcanzar una hora. La composición siempre ha sido parte de su aprendizaje, por lo que cuenta con experiencia previa en la escritura musical.

Lo primero que sorprende, es que M. apuesta por no asentar completamente las metas expresivas desde el principio, contemplando la opción de dejarse llevar por lo que le sugiera la exploración al piano:

- P. ¿Tienes claro que quieres que sea triste?
- M. (Asiente). *Que sea, no. Que empiece.*
- P. “*Que sea, no*”. Bien visto ese matiz. Luego ya veremos en qué se convierte. ¿O esa idea es necesario tenerla clara antes de empezar: hacia dónde va a ir?
- M. *No, es que, a lo mejor, también estoy probando una cosa triste y de repente me sale algo que... Que se parece a alegría [...] y digo, “¡Ay va! Pues me apetece empezar por esto porque me parece que es un buen principio y creo que tengo pensado el resto porque le puede pegar bien con esto”. [...]*
- P. *Vale, entonces, tú serías partidario de no agarrarte a una idea fija. [...] O sea, flexibilidad: yo tengo idea de hacerlo triste, pero si me encuentro otra cosa por el camino que me guste más, pues cambio.*
- M. *Ajá.*

En este sentido, surgen ciclos de supervisión complejos en los que el error se convierte en una posibilidad a valorar.

- M. (Toca lo que ha compuesto; se para y repite el último acorde que ha tocado y mira la partitura). *Vale, este acorde no es lo que está aquí escrito. Aquí está escrito [esto] (lo toca) [...] Acabo de fallar un acorde y resulta que me gusta más el que he fallado que el que tenía escrito* (asiente).

Asimismo, al no estar las metas expresivas completamente fijadas, se despiertan nuevos interrogantes sobre cómo abordar la composición:

- M. *Las mejores composiciones que he hecho han sido porque me ha salido. [...] Esto lo compuse sin querer componerlo, [pero] pienso que me va a salir mejor intentando hacerlo, que diciendo* (hace gestos de improvisar sin mucho interés al piano).
- P. *Vale, o sea, crees que, si le pones voluntad, va a ser mejor que lo que salga por casualidad.*
- M. (Piensa). *Sí, porque la casualidad a lo mejor es el uno por ciento de las veces.*

Planificación y evaluación se gestionan como en casos anteriores: en ocasiones son inducidas por preguntas de la docente y en otros momentos nacen espontáneamente del alumno. Destacan, siendo características de las sesiones con M., las autoevaluaciones complejas sobre cuestiones estructurales. Un ejemplo representativo sería el que sigue:

- M. (Improvisa con la mano izquierda y, con la mano derecha, le indica a P. que espere; sigue tocando; el principio ya siempre de la misma manera y añadiendo diferentes continuaciones posibles; coloca de nuevo su mano derecha sobre el teclado). *Vale* (sigue repitiendo el patrón cambiando algunas notas; se para y resopla).
- P. *Cuéntame* (sonríe).
- M. (Piensa) *Mola y me gusta.*
- P. *Vale.*
- M. *Pero para el principio no queda. O sea, quiero como... Guardarlo.*
- P. *Ajá.*
- M. *Pero de introducción... [...] (empieza a tocar lo que acaba de inventar). Encima, como que no tiene fin, ¿no? No sé cómo acabarlo* (sigue explorando opciones). [...] *Me refiero a que, si me tiro así toda la obra, va a parecer como si fuese un acompañamiento [...] Yo no iría a ver una obra que fuese un acompañamiento.*
- P. [...] *Echas en falta que haya una melodía.*
- M. *Ajá* (asiente).

En cuanto a códigos de explicitación, destaca la autonomía del aprendiz en el manejo de la escritura musical. De hecho, en las clases, maestra y alumno se dedican casi exclusivamente a explorar al piano y conversar sobre diversos asuntos compositivos. Después, entre sesión y sesión, M. elabora él solo y por su propia iniciativa la partitura del fragmento compuesto. Además, en varias ocasiones explica cómo lo ha hecho y las limitaciones de su anotación, lo que revela un elevado grado de metacognición.

- P. *Esto, ¿cómo lo has escrito? Porque no sabía que lo habías estado escribiendo...* (mira la partitura que ha hecho M. a lo largo de la semana).
- M. *Ya lo sé, es que creo que lo he escrito mal* (vuelve a tocar su composición, esta vez despacio, mirando la partitura y cantando con los nombres de las notas). *Va así:* (continúa tocando). *Acorde:* (señala en la partitura y lo toca) [...] *Lo escribí así [en un solo pentagrama] con prisas diciendo: “se me va a olvidar”, y esto es izquierda, derecha, izquierda, derecha* (mientras va señalando en la partitura los fragmentos que toca con cada mano).

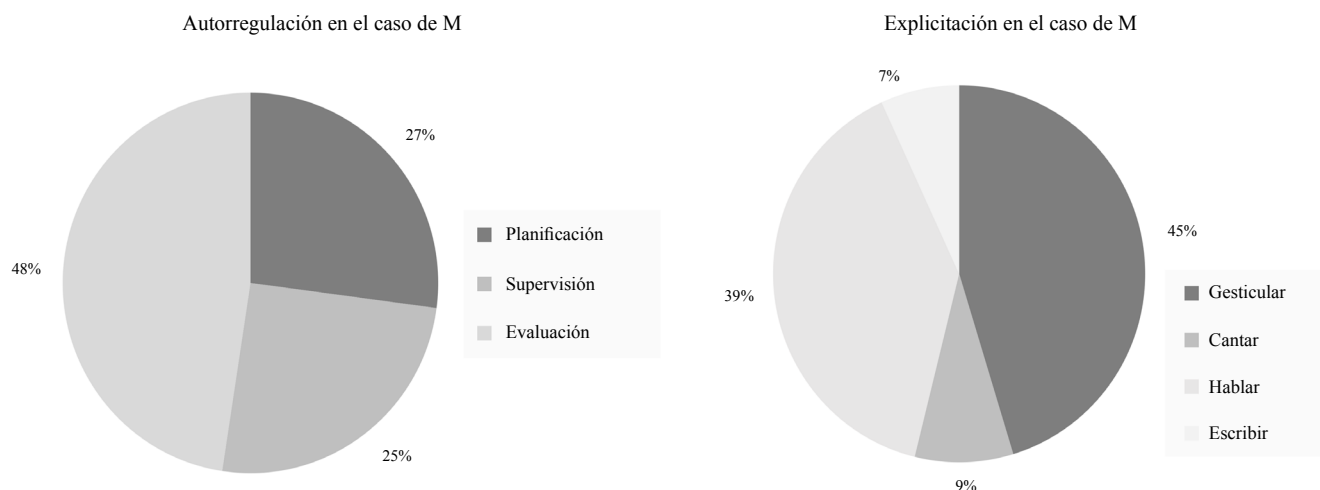
Por otro lado, de la misma manera que anteriormente se mencionaba la existencia de distintos niveles de profundidad en la escritura, se observan ahora distintos grados de abstracción en el habla:

- M. *Creo que tiene que haber algo como un... como...* (piensa). *Imaginate, en una película, de repente, está todo el mundo desesperado. Pero, de repente, llega algo que es lo que hace que se vuelvan a levantar y es...* (toca el segundo fragmento).
- P. [...] (Sonríe). *A ver si encuentras la palabra. [...]*
- M. *Espe... esperanza. Es “esperanza”, ¿no?*

Así, los procesos de explicitación oral avanzan desde las ejemplificaciones ligadas al contexto y apoyadas por lo corporal, hacia el uso de términos más generales. Finalmente, la [figura 4](#) muestra la distribución categorial observada en el caso de M.

Figura 4

Distribución Porcentual de los Subprocesos de Autorregulación y Explicitación del Conocimiento (Respectivamente) Observados en M



Discusión y Conclusiones

En este artículo, se ofrecen análisis de casos que ilustran prácticas de aula centradas en el estudiante y proporcionan un ejemplo sobre cómo abordar la composición en etapas tempranas. Sirviéndose de la intuición y los conocimientos previos (no necesariamente musicales) del alumnado, es posible construir un saber musical sólido y promover en los aprendices más jóvenes un comportamiento experto.

Así, los alumnos exhiben ricos comportamientos autorregulados y explicitan progresivamente su conocimiento en distintos códigos que alcanzan cada vez mayor abstracción y potencia representacional (Donald, 1993; Karmiloff-Smith, 1994). Para ello, siguen un camino que avanza del cuerpo al verbo, fomentándose un aprendizaje comprensivo en el que técnica y código se sitúan como medios al servicio del auténtico fin, que es la expresión musical (Torrado et al., 2016).

Respecto a los procesos de autorregulación observados, lo primero que cabe señalar es que todos ellos giran alrededor de las metas expresivas, que se explicitan al comienzo de la primera clase y guían todo el proceso compositivo. En este marco, planificación y evaluación son promovidas por la docente en determinados momentos y puestas en marcha espontáneamente por los aprendices a medida que avanzan las sesiones. La supervisión, por su parte, es la fase que emerge de manera más habitual por iniciativa de los estudiantes, generalmente en torno a la exploración sonora con el instrumento y al proceso de escritura de las piezas. Llama también la atención que las evaluaciones positivas parecen presentar efectos motivacionales (Pozo, 2020) y, sin embargo, las evaluaciones negativas no parecen asociarse a una emocionalidad también negativa: surgen en el contexto de la búsqueda de una sonoridad concreta, una condición exploratoria constante en las clases.

Los códigos de explicitación utilizados por los alumnos están especialmente presentes en estos procesos autorregulatorios, avanzando del cuerpo/gesto (mimesis) al canto/habla (oralidad), y de ahí a la partitura (escritura). Ha resultado especialmente bello advertir cómo lo oral admite distintos grados de abstracción

y tiende a internalizarse, pasando por etapas de canto y habla privados hasta que, aparentemente, los estudiantes traducen directamente su conocimiento encarnado en conocimiento escrito. Suponemos que, como proponían Casas-Mas et al. (2019) o de Dios y Montero (2014), lo oral sigue presente en su mente, cumpliendo ahora funciones exclusivamente autorregulatorias. Asimismo, se han detectado distintos niveles de profundidad en la escritura, que puede abarcar desde lo más puramente gráfico y notacional, hasta la comprensión de los conceptos que subyacen a distintos tipos de anotaciones (Martí y Pozo, 2000; Pérez-Echeverría y Marín, 2022).

En este sentido, podrían examinarse en futuras investigaciones las relaciones entre internalización, edad de los estudiantes y pericia en el uso del código. En los casos aquí descritos, se aprecia una mayor internalización de canto y habla a mayor edad y familiaridad con los sistemas externos de representación. Así, mientras B. (8 años) redescubre su mimesis en partitura con una mediación oral siempre observable, en O. (9 años) esa mediación oral sólo es visible en algunas ocasiones, en I. (11 años) es completamente oculta, y M. (11 años y más tiempo asistiendo a clases de música) realiza la redesccripción de forma autónoma a lo largo de la semana, como parte de su práctica entre sesión y sesión.

Para finalizar, si bien este estudio de casos ha proporcionado una comprensión detallada de las dinámicas de autorregulación en la composición musical temprana en nuestro grupo de participantes, reconocemos que las conclusiones son específicas a los alumnos y contextos analizados, lo que limita la generalización a poblaciones más amplias. Por ello, futuras líneas de investigación podrían orientarse hacia la implementación de estudios longitudinales y comparativos con diseños más rigurosos que permitan explorar con mayor profundidad el tema y ofrecer una visión más completa de la progresión de estas habilidades y la eficacia de diversas estrategias de enseñanza. Incluir la composición desde el principio del proceso de aprendizaje es abogar por una visión de la música en particular, y del arte en general, como un vehículo que las personas utilizamos para comunicar lo más íntimo de nuestro ser. Independientemente de que el resultado de esas comunicaciones

culmine o no en la producción de un objeto artístico acabado, quizás su valor no reside sólo en eso, sino en su potencial para construir el pensamiento, desarrollar la sensibilidad o simplemente expresar lo que lleva uno dentro.

Conflicto de Intereses

La autora declara que no incurre en conflicto de intereses en relación con este trabajo.

Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

Referencias

- Bautista, Alfredo; Torrado, José Antonio y Pérez-Echeverría, María del Puy (2006). Las concepciones de los profesores de conservatorio sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Cultura, culturas. Estudios sobre música y educación intercultural* (pp. 159-178). Grupo Editorial Universitario.
- Bransford, John D.; Brown, Ann L. y Cocking, Rodney R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.
- Burwell, Kim (2005). A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006601>
- Burwell, Kim y Shipton, Matthew (2013). Strategic approaches to practice: An action research project. *British Journal of Music Education*, 30(3), 329-345. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000132>
- Casas-Mas, Amalia; López-Iñiguez, Guadalupe; Pozo, Juan Ignacio y Montero, Ignacio (2019). Function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study of self-regulation and embodiment. *Musicae Scientiae*, 23(4), 442-464. <https://doi.org/10.1177/1029864918759593>
- Colombo, Barbara y Antonietti, Alessandro (2017). The role of metacognitive strategies in learning music: A multiple case study. *British Journal of Music Education*, 34(1), 95-113. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000267>
- Concina, Eleonora (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications. *Frontiers in Psychology*, 10(7). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>
- de Dios, María José y Montero, Ignacio (2014). ¿Qué se dicen los niños al afrontar tareas? Análisis lexicométrico del discurso motivacional y variables diferenciadoras. En Alberto Acosta, Jesús L. Megías, y Juan Lupiáñez (Eds.), *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción: VIII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción* (pp.27-32). Universidad de Granada.
- Delalande, François (2001). *La música es un juego de niños*. Ricordi Americana.
- Dienes, Zoltán y Perner, Josef (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(5), 735-808. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002186>
- Donald, Merlin (1993). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.
- Gatien, Greg (2009). Categories and music transmission. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 94-119. https://act.maydaygroup.org/articles/Gatien8_2.pdf
- Gaunt, Helena (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. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- Giráldez, Andrea (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 109-125.
- Goldin-Meadow, Susan (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1w9m9ds>
- Hallam, Susan (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hart, John T. (2014). Guided metacognition in instrumental practice. *Music Educators Journal*, 101(2), 57-64. <https://doi.org/10.1177/0027432114552569>
- Jørgensen, Harald (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Karmiloff-Smith, Annette (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza Editorial.
- Levitin, Daniel J. (2007). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Plume Book.
- López-González, José Antonio; González-Martín, Javier y Muñoz-Muñoz, Juan Rafael (2021). Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEEM)*, 18, 61-71. <https://doi.org/10.5209/reciem.68146>
- López-Iñiguez, Guadalupe; Pozo, Juan Ignacio y Pérez-Echeverría, María del Puy (2020). El aprendizaje y la enseñanza de la música en el siglo XXI. En María del Puy Pérez-Echeverría, Guadalupe López-Iñiguez, Juan Ignacio Pozo y José Antonio Torrado (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 29-42). Ediciones Morata.
- Martí, Eduardo y Pozo, Juan Ignacio (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 23(90), 11-30. <https://doi.org/10.1174/021037000760087946>
- Mayer, Richard E. y Alexander, Patricia A. (2017). *Handbook of research on learning and instruction (2nd Edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736419>
- McPherson, Gary E. y Renwick, James M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. En Barry J. Zimmerman y Dale H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234-248). Routledge. Taylor & Francis Group.
- McPherson, Gary E. y Zimmerman, Barry J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. En Richard Colwell y Peter Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2: Applications* (pp. 130-175). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/bl/9780199754397.003.0004>
- Méndez-Cancelas, Elisa y Pozo, Juan Ignacio (2025). La composición como herramienta de aprendizaje musical: autorregulación y explicitación del conocimiento en un estudio de caso múltiple. En Margarita Lorenzo de Reizabal y Maravillas Corbalán (Eds.), *Conectando la música y la psicología: avances en neurociencia, salud mental y bienestar comunitario* (pp. 73-79). Dykinson.

- Miksza, Peter (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, 43(2), 219-243. <https://doi.org/10.1177/0305735613500832>
- Ministerio de Cultura (2022). *Anuario de estadísticas culturales*. <https://www.cultura.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/aec.html>
- Monsaingeon, Bruno y Albiñana, Javier (2019). “Mademoiselle”. *Conversaciones con Nadia Boulanger*. Acantilado.
- Musumeci, Orlando (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonia: Didáctica de la música*, (34), 44-59.
- O'Neill, Susan A. (2012). Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement. En Gary E. McPherson y Graham F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education. Volume 1* (pp. 163-186). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0010>
- Panadero, Ernesto y Alonso-Tapia, Jesús (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pérez-Echeverría, María del Puy y Marín, Cristina (2022). Reading music. The use of scores in music learning and teaching. En Juan Ignacio Pozo, María del Puy Pérez-Echeverría, Guadalupe López-Íñiguez y José Antonio Torrado (Eds.), *Learning and teaching in the music studio: A student-centred approach* (pp. 197-210). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_8
- Pozo, Juan Ignacio (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza.
- Pozo, Juan Ignacio (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª Ed.). Alianza.
- Pozo, Juan Ignacio (2017). Learning beyond the body: From embodied representations to explicitation mediated by external representations / Aprender más allá del cuerpo: De las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942>
- Pozo, Juan Ignacio (2020). Psicología del aprendizaje de la música. En María del Puy Pérez-Echeverría, Guadalupe López-Íñiguez, Juan Ignacio Pozo y José Antonio Torrado (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 69-108). Ediciones Morata.
- Pozo, Juan Ignacio; Pérez-Echeverría, María del Puy; López-Íñiguez, Guadalupe y Torrado, José Antonio (Eds.). (2022a). *Learning and teaching in the music studio: A student-centred approach*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3>
- Pozo, Juan Ignacio; Pérez-Echeverría, María del Puy; López-Íñiguez, Guadalupe y Casas-Mas, Amalia (2022b). SAPEA: A system for the analysis of instrumental learning and teaching practices. En Juan Ignacio Pozo, María del Puy Pérez-Echeverría, Guadalupe López-Íñiguez y José Antonio Torrado (Eds.), *Learning and teaching in the music studio: A student-centred approach* (pp. 141-178). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_6
- Pozo, Juan Ignacio y Torrado, José Antonio (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez-Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-230). Editorial Graó.
- Ramírez, Ana; Ley, Marta; Anido, Fernando y Martín, Laura (2022). La carrera que se empieza con ocho años y nadie termina: “Sin vocación, no merece la pena”. *elconfidencial.com*, 13 de marzo. https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-03-13/la-carrera-que-nadie-termina_3389324/
- Rosen, Charles (2007). *El piano: notas y vivencias* (1ª Ed.). Alianza.
- Sarath, Edward; Myers, David E. y Campbell, Patricia S. (2016). *Redefining music studies in an age of change* (1ª Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315649160>
- Sawyer, R. Keith (2005). *Social emergence: Societies as complex systems*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511734892>
- Schön, Donald A. (1987). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En Donald A. Schön (Ed.), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp. 33-48). Paidós.
- Torrado, José Antonio; Pozo, Juan Ignacio y Braga, M. (2016). Expresividad: Un motor para el aprendizaje de la técnica / Expressivity: A drive towards technical learning. *IV Congreso CEIMUS de Educación e Investigación Musical / 4th CEIMUS Congress on Musical Education and Research: Creative Experience in the Pedagogy of Music*.
- Tregear, Peter; Johansen, Geir; Jørgensen, Harald; Sloboda, John; Tulve, Helena y Wistreich, Richard (2016). Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 276-292. <https://doi.org/10.1177/1474022216647379>
- Varela, Wynnnpaul; Abrami, Philip C. y Uptis, Rena (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55-74. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Zarzo, Andrés (2017). El aprendizaje por competencias en las enseñanzas musicales: una oportunidad para el cambio educativo. *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, (24), 99-126.
- Zimmerman, Barry J. y Moylan, Adam R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En Douglas J. Hacker, John Dunlosky y Arthur C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge. Taylor & Francis Group.