

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL



Nº 13, 2025.

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/23074841251365704



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Motivación y autorregulación del aprendizaje en un contexto de composición musical colectiva

Irene Fontdevila-Sibat, Universidad de Gerona (España)
Laia Viladot, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen

La relación que se establece entre la motivación y la autorregulación del aprendizaje permite profundizar en la comprensión de aspectos fundamentales del aprendizaje musical. Esta investigación tiene por objetivo analizar los factores que favorecen o desfavorecen el desarrollo de la autodeterminación y su influencia en el aprendizaje del alumnado de 7 y 8 años en un proceso de composición musical colectiva. El caso estudiado fue un grupo estable de 12

estudiantes de una escuela de música, en la asignatura de Lenguaje Musical, durante 13 sesiones de 90 minutos donde se aplicó una intervención didáctica con la composición colectiva como centro de aprendizaje musical. Para la creación musical se utilizaron instrumentos de láminas y los instrumentos del alumnado. Para el análisis se usaron un diario de campo y la grabación y transcripción de las sesiones. A continuación, se estudió el discurso de aula y se procedió

siguiendo la teoría fundamentada para interpretar los datos. A partir de la identificación de las estrategias de aprendizaje usadas por el alumnado y la conceptualización de las relaciones entre estas y procesos autorreguladores, este estudio aporta evidencias sobre las potencialidades del contexto de composición musical colectiva para favorecer la autodeterminación del alumnado y la autorregulación del aprendizaje musical.

Palabras Clave

Escuela de música; composición colectiva; estrategias de aprendizaje; autodeterminación; motivación; autorregulación del aprendizaje.

Motivation and Self-Regulation of Learning in a Collective Musical Composition Context

Irene Fontdevila-Sibat, University of Girona (Spain)
Laia Viladot, Autonomous University of Barcelona (Spain)

Abstract

The relationship between motivation and self-regulation in learning provides valuable insight into key aspects of musical learning. This study aims to analyze the factors that either promote or hinder the development of self-determination and their impact on the learning process of 7- and 8-year-old students engaged in a collective musical composition project. The case study focused on a stable group of 12 students from a music

school, enrolled in the subject of Music Theory, over the course of 13 sessions of 1 hour 30 minutes each, during which a didactic intervention centered on collective composition was implemented. The musical creation process involved the use of barred instruments and the students' own instruments. Data were collected through field diary, as well as session recordings and transcriptions. The analysis involved a review of classroom discourse, followed

by data interpretation in grounded theory methodology. By identifying the learning strategies employed by the students and conceptualizing the relationships between these strategies and self-regulatory processes, this study provides evidence of the potential of collective musical composition contexts in fostering the development of self-determination and self-regulation in musical learning.

Keywords

Music school; collective composition; learning strategies; self-determination; motivation; self-regulated learning.

Motivación y autorregulación del aprendizaje en un contexto de composición musical colectiva

por Irene Fontdevila-Sibat, Universidad de Gerona (España) y Laia Viladot, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Introducción

Dentro del contexto de la LOMLOE, el nuevo currículo de Educación Básica pone en un mismo nivel de importancia cuestiones tales como el aprendizaje competencial, el bienestar emocional y una concepción formativa de la evaluación para una mayor autoconciencia del aprendizaje. Esclarecer los factores que influyen en la autodeterminación del alumnado y su influencia sobre la autorregulación del aprendizaje permite al docente orientar el proceso y promover el bienestar y el progreso del alumnado. En un contexto de aprendizaje centrado en un proceso de composición musical colectiva (PCMC), el mantenimiento de la motivación sostenida se convierte en un factor determinante para el aprendizaje.

La teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (1985) sirve de modelo teórico para este estudio, ya que aporta una aproximación al conocimiento de las implicaciones en el desarrollo de la motivación del alumnado. Esta teoría permite comprender las condiciones que limitan, mantienen y amplían la regulación de la motivación intrínseca, manifestación prototípica de la tendencia humana hacia el aprendizaje y la creatividad (Ryan y Deci, 2000). Cuando se alcanza esta motivación internalizada, el individuo consigue una mayor efectividad comportamental, una mayor persistencia y desempeño (Cerasoli y otros, 2014; Ryan y Deci, 2000), un incremento del bienestar y una mejor asimilación dentro de su grupo social.

De este modo, si tomamos las consideraciones de Beltrán y otros, (2020), el desarrollo de la motivación tiene una repercusión directa sobre el aprendizaje, ya que esta constituye el estímulo indispensable para disponerse a aprender y para que el alumnado se conecte con todos los procesos de aula. Por lo tanto, el diseño de contextos de aprendizaje que favorezcan actividades para el desarrollo estratégico, consciente y autovalorativo permitirá un aprendizaje duradero y significativo. Concretamente, señalado de nuevo por Ryan y Deci (2000) y Cerasoli y otros, (2016), los contextos que apoyan la autonomía, la competencia y la relación favorecen la internalización de la motivación e integración de estas necesidades humanas. En cambio, los contextos con un control excesivo, con desafíos no óptimos y faltados de conectividad, obstaculizan las tendencias actualizadoras y organizativas, generando en los individuos una carencia de iniciativa y responsabilidad, distrés (estrés negativo, angustia) y psicopatología (Ryan y Deci, 2000).

En un contexto de aula, el docente, además, es el encargado de promover el desarrollo de estrategias para la autorregulación del aprendizaje. El profesorado que aboga por dar autonomía al alumnado, por ejemplo, a la hora de escoger su repertorio, consigue el estímulo de estrategias autorreguladas para aprender, y esto repercute en un incremento de la motivación intrínseca (McPherson y otros, 2017). También, esta autonomía favorece la curiosidad y el deseo de desafío, sobre todo en contextos creativos, y los

maestros que apoyan la autonomía catalizan una mayor motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

En la presente investigación es importante considerar que para promover el avance musical es necesario desarrollar la autonomía del estudiante, ya que permite asumir una responsabilidad en su propio aprendizaje, y este factor actúa como efecto motivador (Boon, 2024). Es también relevante en cuanto al estilo docente, que un enfoque más controlador repercute en la pérdida de iniciativa por parte del estudiante y este aprende de un modo menos efectivo, sobre todo cuando el aprendizaje requiere un proceso conceptual o creativo (Ryan y Deci, 2000).

Otro factor a tener en consideración para el estudio de la autorregulación es la edad del alumnado. Según Williams (2018) el diseño de actividades de aula que estimulan la sincronización rítmica y la coordinación en grupo permite mejorar funciones motoras, auditivas y de autorregulación, especialmente en edades tempranas, cuando el alumnado presenta dificultades para resistir a la distracción o atender a las indicaciones del docente. Para la autorregulación del aprendizaje es importante el desarrollo de la capacidad metacognitiva y de inteligencia emocional (Beltrán y otros, 2020), sabiendo que el alumnado de entre los 6 y 8 años muestra avances en el monitoreo, planificación y control emocional. Además, en este grupo de edad, el diseño de actividades grupales será efectiva ya que la regulación socialmente compartida se desarrolla de manera más pronunciada en comparación con la autorregulación (Zachariou y Whitebread, 2019).

La internalización de la motivación puede observarse mediante las conductas del alumnado. Por ejemplo, cuando un alumno hace preguntas o comentarios en clase (McPherson y otros, 2017), muestra un alto grado de autonomía y aprendizaje autorregulado (compromiso autónomo). Una conducta exploratoria es también un síntoma de una buena motivación intrínseca que se relaciona con la consolidación de la autonomía personal (derivada de un buen apego a los progenitores, Ryan y Deci, 2000). La resistencia es también un factor que demuestra una alta autonomía, pero con un compromiso negativo; y se puede observar cuando se resisten a hacer una tarea que expresan con un «no» o con la expresión de otras tareas ejecutadas al margen de la actividad principal. Hay también la posibilidad de una baja autonomía con un compromiso positivo (*mimicry*), y es el caso donde el alumno hace todo lo propuesto por el docente, sin mostrar su autorregulación del aprendizaje. Por último, la falta de autonomía y compromiso negativo se expresan con ausencia de participación (McPherson y otros, 2017).

El impacto de la autodeterminación sobre el aprendizaje creativo es también relevante para este estudio. Un espacio y ambiente creativo abierto, libre y relajado, propicia la seguridad necesaria para poder alcanzar una mayor libertad expresiva (Hemsy de Gainza, 1983). En las clases analizadas para esta investigación, el alumnado aprende más allá de la mecánica de la música; aprende habilidades de interacción,

Nº 13, 2025. cómo escuchar y responder adecuadamente, a colaborar y compartir y a comunicarse (Fontdevila-Sibat, 2016). Para Boon (2024), el diseño y aplicación en el aula de espacios para la socialización y la relación, el juego, la expresión artística libre, junto con un ambiente afectivo positivo donde se pueda afianzar la autoestima, ejerce como un estímulo para la motivación en la aplicación de técnicas de aprendizaje autorregulado.

Ahora bien, como expresa Csikszentmihalyi (1996), al analizar un contexto creativo, hay que tener en cuenta las características psicológicas individuales, la disciplina en la que el creador hace su aportación y el grupo de jueces o expertos que deciden aceptar o no aceptar la obra. En este sentido, conviene recordar que cuando hay demasiadas críticas o expectativas decae también la motivación y es cuando puede aparecer el abandono de los estudios (Hallam, 2002).

Por otro lado, las emociones son elementos esenciales en la motivación para la práctica musical e instrumental. La mejora del aprendizaje se relaciona con sentimientos de seguridad, autocontrol, disfrute y autorregulación (Cheng y Southcott, 2023). Se observa que el alumnado con una motivación auténtica o una pasión armoniosa (o una evaluación subjetiva positiva), muestra más interés, excitación y confianza, lo cual se manifiesta en un incremento del esfuerzo, la persistencia, satisfacción con los estudios y la creatividad, así como en una elevación de la vitalidad, la autoestima y el bienestar emocional y físico general (Paquette y otros, 2023; Ryan y Deci, 2000). La desmotivación, en cambio, resulta de no otorgar valor a una actividad, no sentirse competente para realizarla o no esperar que tenga el resultado deseado, haciendo frente a los sentimientos de frustración, carga, y desatención del estudio que llevan al bloqueo de la práctica, viéndola como una pérdida de tiempo (Cheng y Southcott, 2023), y fácilmente sustituible por otras actividades.

En síntesis, para la promoción de la autorregulación intervienen, según Beltrán y otros (2020): a) procesos motivacionales relacionados con la afectividad en el aula, el juego, el arte y los espacios para la libre expresión; b) procesos metacognitivos que inviten a la autorreflexión, autovalorización, resolución de conflictos, experimentación, y práctica, así como: c) procesos de inteligencia emocional que estimulen la confianza y autoestima. Cada una de estas áreas incluye comportamientos específicos de regulación (Zacariou y Whitebread, 2019) que hay que observar particularmente.

Para el diseño didáctico del estudio que se presenta se partió de la idea de Wiggins (1994) al considerar la composición musical como un proceso de “resolución de problemas” que permite visibilizar la comprensión musical general del grupo a partir del análisis de su perspectiva sobre “el problema” compositivo y de las estrategias que emplean para “solucionarlo”. En un grupo de trabajo con “solución de problemas”, los individuos tienen la oportunidad de expresar y clarificar las ideas musicales, lo que representa una fuente de recursos para conocer la naturaleza de los procesos de pensamiento musical infantil y el análisis de las interacciones del alumnado puede proporcionar la vía para explorar la naturaleza del proceso cognitivo (Bamberger, 2006). Más concretamente, la composición o improvisación en el ámbito de la educación musical se convierte en una herramienta efectiva de construcción conjunta de cualquier

contenido, afirman Sawyer (2004a, 2004b) y Viladot y Fontdevila-Sibat (2024). Una actividad de grupo efectiva permite que todos los aprendices participen de manera significativa, independientemente de su nivel y propicie, de forma natural, que el alumnado aumente su apropiación, dominio y participación, así como un fortalecimiento del sentimiento de pertenencia al grupo (Fontdevila-Sibat, 2016; Younker, 1999).

Metodología

Este estudio se basa en la idea de que un proceso de composición musical colectiva favorece el desarrollo de la autodeterminación del alumnado, un aspecto clave para conseguir una motivación intrínseca y favorecer la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, surgió la pregunta: ¿cómo se desarrolla la autodeterminación y cuáles son sus efectos sobre la autorregulación del aprendizaje de un grupo de estudiantes de 7 y 8 años durante un proceso de composición musical colectiva?

Para responder a esta cuestión, se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar los factores que influyen en el desarrollo de la autodeterminación en un contexto de aprendizaje basado en un proceso de composición musical colectiva.

- Clasificar estos factores como favorables o desfavorables para el desarrollo de la autodeterminación y autorregulación del aprendizaje.

Este enfoque permitirá comprender en qué medida un entorno colaborativo y creativo, como la composición musical en grupo, puede fortalecer la motivación y la autodeterminación del alumnado, impulsando así su capacidad para gestionar su propio aprendizaje.

El caso estudiado fue un grupo estable de 12 estudiantes de 7 y 8 años (5 niñas y 7 niños) de una escuela de música en Barcelona, durante la clase semanal de lenguaje musical. El planteamiento didáctico general consistía en integrar los contenidos que ofrecen la canción, la audición y la creación para poder pasar de una competencia a otra durante la clase y poder ir relacionando los conocimientos.

Durante 13 sesiones de 90 minutos se desarrolló una intervención didáctica de composición colectiva, en un contexto de aprendizaje donde se priorizaba (para hacer emerger y transmitir el conocimiento musical) la interacción entre los participantes. La docente tomó un rol de guía para el proceso promocionando la autonomía del grupo. De esta manera, se permitió un clima amable para la aportación libre de observaciones y aportaciones musicales en pro de conseguir crear conjuntamente una composición musical a partir de algún referente auditivo o visual experimentado con anterioridad. Para la creación musical, se utilizaron diferentes instrumentos: instrumentos de láminas y de percusión (de la escuela, muy familiares para el alumnado) y sus propios instrumentos, como guitarra, violín, violonchelo y piano.

La investigación fue de corte cualitativo con el fin de comprender en profundidad el estudio de caso presentado anteriormente. El estudio se situó dentro del paradigma crítico (Melero Aguilar, 2011), ya que proporcionó a las investigadoras, con la voluntad de intervención y de transformación del contexto, las claves para comprender la realidad social que se desarrollaba y poder obtener una dinámica de reflexión autónoma con los participantes que formaban parte del proceso de aprendizaje.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: diario de campo de la profesora-investigadora y vídeos de las sesiones de la intervención didáctica. Con el fin de analizar el discurso, se transcribieron: actos de habla, producciones sonoras e interacciones no verbales de todos los participantes. Los criterios de transcripción fueron los de transformar los textos orales en escritos, haciéndolos coincidir en la mayoría de los casos con la normativa de la lengua catalana vigente, y conservando las marcas de entonación y comunicación no verbal más importantes o necesarias para la comprensión de la interacción.

A continuación, se diferenciaron las intervenciones de aula en segmentos de interacción y se categorizaron según su contenido a partir de procesos de análisis inductivos y emergentes de acuerdo con las ideas de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 2000). Concretamente, se creó una tabla de contenidos que incluía todos los fragmentos transcritos, el nombre del alumno participante y una breve categorización descriptiva del acontecimiento observado. Surgieron de este modo recurrencias y especificidades en los comportamientos, verbalizaciones y acciones del alumnado que permitieron establecer los indicadores para el análisis posterior. Este proceso fue revisado con profundidad y acordado por ambas investigadoras hasta llegar al consenso.

El proceso de análisis se configuró en dos fases, una primera fase para proceder a la identificación y comprensión de las estrategias de aprendizaje involucradas en el aprendizaje dentro de un contexto de creación musical colectiva y una segunda fase para identificar a los factores implicados en la autodeterminación del alumnado.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, organizados según las dos fases de análisis. La primera fase permitió identificar las estrategias de aprendizaje del alumnado de 7 y 8 años en un proceso de composición musical colectiva PCMC, concluyendo que el aprendizaje no avanzaba sin el desarrollo de las estrategias de adaptación al grupo (Fontdevila-Sibat, 2016). En la segunda fase, a partir de los resultados de la primera, se analizaron los factores que influyen en la autodeterminación del alumnado y sus efectos sobre la autorregulación del aprendizaje en el mismo contexto.

A continuación, se exponen las dos fases en detalle:

Fase 1: Estrategias de aprendizaje

En esta primera fase, emergieron unas categorías operacionales que determinaron el tipo de acciones del alumnado y se observó que respondían a unas funciones cognitivas subyacentes (adaptación, elaboración, repetición, variación, memoria, expresión, comprensión) necesarias para poder operar dentro de un PCMC. Se concretaron estas funciones en diferentes estrategias que organizaban las acciones del alumnado durante el proceso de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, se procedió a elaborar un sistema de clasificación de todas las operaciones (procedimentales, actitudinales y cognitivas) dentro de ocho estrategias, que son: 1) Adaptarse al contexto de composición musical colectiva; 2) Repetir ideas, procedimientos y opiniones de los demás; 3) Explorar con el sonido y los instrumentos; 4) Variar procesos e ideas de los demás para atender a las propias circunstancias; 5) Recordar ideas, palabras y procesos compartidos; 6) Expresar habilidades,

ideas, opiniones (previamente generadas); 7) Relacionar ideas, con conocimientos o referentes previos; 8) Entender y explicarse durante el proceso creativo. En cada una de ellas, además, se observaron diferencias cualitativas en las operaciones, que marcaban el nivel de aprendizaje del alumnado (con cinco gradaciones entre novel y experto).

Fase 2: Factores implicados en la autodeterminación del alumnado

Durante la segunda fase, se identificaron los factores que influyen en el desarrollo de la autodeterminación y su implicación en la autorregulación del aprendizaje, en tres focos: el desarrollo de la relación, la competencia y la autonomía.

Desarrollo de la relación

Durante la primera fase, se determinó como requisito indispensable para el avance en el aprendizaje del alumnado la superación del nivel novel en la estrategia de adaptarse al contexto de composición musical colectiva. Esta estrategia recogía el conjunto de operaciones y actitudes del alumnado en relación con la motivación, participación y organización dentro del grupo.

Al tratarse de un proceso largo en el tiempo, se observó como una parte del alumnado que se aislaba durante las sesiones, o faltaba a algunas clases durante el proceso, restringía el avance de nivel operacional en otras estrategias indispensables para la adquisición de conocimiento durante el PCMC, tales como la estrategia de exploración, y la de expresión musical, que se definieron con un marcado carácter procedural porque implicaba el uso de los instrumentos y de la expresión musical.

En análisis posteriores se constató que desconectarse de la acción creativa, por una parte, truncaba el apego y la relación del alumno con el grupo y con la actividad que se lleva a cabo, y por otra, restaba oportunidades para experimentar con el sonido y adquirir la habilidad musical necesaria para poder participar instrumental y verbalmente durante el PCMC.

Es de esperar que el alumno que se aísla de la actividad o no asiste a algunas sesiones durante un proceso que dura en el tiempo no podrá desarrollar su relación con el grupo ni con la actividad. Además, la falta de experiencia en la actividad puede repercutir sobre su sentido de autonomía y competencia en comparación con el grupo que ha ido avanzado. Se determinó que estos factores inciden de un modo desfavorable en el desarrollo de la motivación y bloquean el aprendizaje.

Por ejemplo, es el caso de Bruno, que se aislaba de la actividad principal llevando a cabo otras operaciones desvinculadas de la acción del momento, pudiéndole aportar el conocimiento que se estaba discutiendo:

02:03 - Docente: ¿“El más grave” significa “el más fuerte”?

1

02:03 - Leo: No...

02:03 - Tomás: Sí.

02:07 - Tomás: No... ¡más suave!

02:09 - Docente: Fuerte es cuando golpeamos fuerte, y suave es cuando golpeamos suave.

02:12 - Bruno: (Se dedica a cambiar las láminas de su carillón).

Al contrario del ejemplo presentado, se observó que otro grupo de alumnos, al inicio del proceso y con poca experiencia musical, conseguían mantener su motivación

Nº 13, 2025. para la participación. La observación de este grupo permitió constatar que aquellos con un alto desarrollo en las estrategias de recordar y relacionar conceptos y conocimientos mantenían su vínculo con la actividad y el grupo. Se trataba de un grupo de alumnado que demostraba un buen nivel de aplicación de las estrategias clasificadas dentro de procesos cognitivos destinados a acumular, recuperar y elaborar el conocimiento, y aunque: a) fuesen participantes noveles en la experiencia de aprendizaje, b) no completasen el ciclo de sesiones, o c) sus resultados exploratorios no fuesen los esperados, se mantenían motivados y conectados a la actividad presente y acumulada en su memoria hasta el momento.

Es el caso de Patrick, que, aunque faltó a una sesión previa, recordaba que la palabra para referirse al *accelerando* era en italiano y aportó diferentes soluciones a la duda musical con palabras compartidas por el grupo, explicadas en sesiones anteriores:

- 02:53 - Docente: ¿Qué le ha pasado a la pulsación?
02:56 - Julia: Que cada vez va más rápido.
02:58 - Docente: ¿Cómo decimos “cada vez más rápido”?
03:04 - Patrick: ¡Tutti!
03:09 - Mencía: ¿Súper rápido?
03:11 - Patrick: ¡Molto rápido!
03:14 - Berta: ¡Forte! ¡Forte!
03:14 - Julia: ¡Forte!
03:18 - Julia: ¡Silencio!, ¡para! (y hace parar a alguien que está tocando).
03:28 - Docente: (Hay mucho alboroto) ¡No, no, así no!
03:48 - Pol: Crescendo.
03:49 - Docente: Es “accelerando”...
03:51 - Berta: ¡Ay! ¡Es verdad!

Pudimos observar cómo este grupo de alumnos ponía en marcha la estrategia de recordar cuando había necesidad de recuperar el conocimiento adquirido durante el proceso (conceptos, referentes musicales, técnicas y recursos instrumentales) para poder hacer frente a los desafíos creativos que surgían en la inmediatez de la exploración sonora. La activación de la memoria, en este caso, indicaba una vinculación del alumnado a la acción presente, e indicaba, también, una voluntad de relación con la actividad pasada.

Además, se constató que el desarrollo de la memoria marca la evolución del participante en el aprendizaje, ya que el incremento de palabras, ideas y procedimientos recordados podría ser un indicio de la transición hacia la experticia en el aprendizaje musical y dentro del proceso. Cuanto más preciso era el vocabulario expresado durante la exploración instrumental y sonora, más rápido se podía referir un participante a la idea musical que quería expresar y ejecutarla con el instrumental. Se observó también que los participantes expertos podían relacionar los referentes auditivos-musicales surgidos en la experiencia del grupo y prever los resultados antes de actuar en la actividad creativa musical.

Por ejemplo, en un momento dado, surgió la necesidad de encontrar la palabra “eco” para referirse a un fenómeno musical derivado de la resonancia, y el grupo empujó la memoria de todos hasta que Mencía recordó la palabra concreta:

- 04:30 - Docente: ¿Y... eso que hacía Leo, “prff”, qué significa?
04:30 - Mencía: Que era como un trueno, como la lluvia.

04:45 - Mencía: (Busca la palabra “resonar” pero dice) Sonaba todo seguido, prffff. (Acompaña el sonido con un gesto de duración con las manos).

04:47 - Pol: ¡Crescendo!

05:09 - Leo: ¡Que suena más!

05:09 - Júlia: ¡Que resuena!

05:13 - Leo: Como en una cueva, si gritas, hace prffff.

05:15 - Mencía: ¡Es el eco!

Para concluir este apartado, se observó que recordar un conocimiento útil para resolver un problema durante la acción musical puede actuar como un factor favorable en el desarrollo del sentido de relación a la actividad. Esto se debe a que permite al alumnado conectar tanto con la acción presente como con experiencias previas. Además, la capacidad de recuperar y aplicar ese conocimiento para encontrar una solución en grupo fortalece su implicación en el proceso en tiempo real.

Desarrollo de la competencia

Se detectaron también durante un PCMC unas necesidades operativas relacionadas con el hecho de “hacer música”, que se recogieron dentro de otro tipo de estrategias más procedimentales, con las cuales el alumnado desarrollaba la habilidad técnica para la exploración y expresión sonora mediante un instrumento. Esta habilidad instrumental se ponía al servicio de los retos compositivos que surgían y obligaban al alumnado en un primer lugar a experimentar la eficacia de sus propios recursos para alcanzar el resultado deseado y automáticamente, a evaluar su propia capacidad para resolver los problemas que iban apareciendo. Se activaba así el sentido de competencia durante la actividad.

Al inicio de la actividad compositiva, se detectó que, para una parte del alumnado, la obtención de resultados musicales no esperados y su evaluación negativa (derivados de una falta de habilidad o inmadurez en el aprendizaje musical) suponía un factor desfavorable para el mantenimiento y consolidación del sentimiento de competencia y de la internalización de la motivación, llevando al alumno menos hábil a un sentimiento de frustración y, en consecuencia, a un distanciamiento de la actividad y del grupo.

En este caso, se observó que mientras el grupo exploraba con los instrumentos, Bruno se mantenía distanciado de la actividad y se aislabía cantando fuera del contexto de la acción que se estaba llevando a cabo, sin conexión con el grupo o con la consigna de trabajo que consistía en encontrar una solución con notas alternas a una “persecución”. Este aislamiento le restó oportunidades para experimentar con el instrumento y desarrollar sus habilidades técnicas y musicales:

07:42 - Bruno: (Canta en voz alta, haciendo sonidos, mientras los demás intentan hacer la persecución, en general, con notas alternas).

Por otro lado, se analizó un indicador que demostraba un alto grado de motivación vinculado a un alto sentido de competencia en la actividad, tanto a nivel procedimental, cognitivo, como actitudinal y fue la conducta denominada “rol docente” que se observó en algunos participantes. Se trataba de una operación que nacía con la voluntad de facilitar la comprensión del otro o por el interés de agilizar el funcionamiento de la actividad grupal. Esta necesidad de explicar a otro miembro del grupo un funcionamiento instrumental o un concepto concreto hacía evidente un

sentimiento de seguridad en el manejo procedural y conceptual. Esta transmisión de conocimiento, explicación o demostración tomaba diferentes procedimientos o medios en función de su nivel de aprendizaje y, en general, los alumnos más novedos se expresaban mediante la acción musical porque todavía no dominaban el vocabulario preciso, mientras que los participantes en el nivel experto podían explicarse mediante la verbalización.

Por ejemplo, Berta (piano) decidió ir a ayudar a unos compañeros que no sabían cómo resolver el problema compositivo, mostrándoles cómo tenían que hacerlo en sus instrumentos, con una demostración a partir de la acción:

- 06:00 - Docente: A ver, ¿a ver? ¡Como si chocara!
 06:02 - Berta: (Se levanta y les enseña (a Julia y Patrick -cuerdas-) cómo lo tienen que hacer, tocando una cuerda de sus instrumentos).

En este otro fragmento observamos como Leo explicó a Mencía cómo tenía que hacerlo, pero, mediante la verbalización del proceso:

- 02:02 - Mencía: ¿Como si quisieras atrapar algo, como un indio?
 02:05 - Docente: Pero cuando quieras atrapar algo... ¿así? Tenéis que parar y volver a empezar, ¿no?
 02:09 - Mencía: (Lo toca)
 02:13 - Leo: (a Mencía) Pero tienes que parar en el medio

Como ejemplo final, el grupo estaba probando un recurso sonoro que consistía en tocar el instrumento con las uñas, pero Tomás evaluó de modo negativo su resultado, y dejó de participar en la acción musical:

- 09:10 - Docente: ¿Sólo los pianos? Pero, ¿qué pasa con Tomás? A ver, ¿pícad?
 09:12 - Julia: Podemos hacerlo más suave.
 09:15 - Tomás: (se ríe) Es que yo no puedo, (lo intenta, suave) porque yo no puedo, y no suena, mira, yo no puedo.

Se identificaron dos manifestaciones del sentido de competencia. Por un lado, de manera positiva, cuando algunos estudiantes asumieron un rol docente al explicar el funcionamiento de un fenómeno. Por otro lado, de manera negativa, cuando una autoevaluación desfavorable de los propios resultados durante el proceso se convirtió en un obstáculo para mantener su relación con la actividad.

Desarrollo de la autonomía

En referencia al sentido de autonomía, se detectó que algunos alumnos, al inicio del proceso, bajo la consigna de encontrar una solución musical, participaban poco con los instrumentos y objetos sonoros y reducían en cantidad las experiencias exploratorias. Además, se observó que al presentar al grupo alguna solución, eran alumnos que se mantenían en una relación de dependencia con los demás, haciendo uso de la repetición como estrategia expresiva de base.

Aunque el uso de la estrategia de repetición indicaba una regulación para la participación, reflejaba una débil necesidad de expresarse. Se determinó que la estrategia de repetición o imitación, aunque proporcionase experiencias que podían convertirse en referentes, restringía la actividad procedural y cognitiva y, por tanto, obstaculizaba el avance en el aprendizaje:

- 08:20 - Docente: ¿Y cuándo paramos?
 08:26 - Berta: Cuando él haga el último. (Señala a Pol).
 08:28 - Docente: A ver...
 08:28 - Pol: (Lo toca).
 08:31 - Bruno: (Lo repite).

También se observó el fenómeno contrario. Se detectó que algunos alumnos, al inicio del proceso, exploraban con el instrumento y el sonido, probando y proponiendo varias soluciones musicales posibles, con sus propios medios y de manera autónoma, sin atender a las ideas o las secuencias musicales de los demás. Estos alumnos, aunque estuviesen en un nivel inicial en el proceso, hacían prevalecer sus ganas de aportar y expresar sus ideas al grupo por encima de su dominio instrumental o conceptual. Mediante el ensayo y error, probaban diferentes soluciones y era frecuente en ellos la expresión delante el grupo mediante la acción musical y el uso de onomatopeyas para representar un fenómeno musical que se desconocía o no se recordaba el nombre. A medida que exploraban y aportaban soluciones al grupo iban incrementando su habilidad técnica y conceptual e iban mejorando, a su vez, su potencial sentido de competencia.

Es el caso de Patrick, que aprovechaba cualquier ocasión para explorar con su violín, hasta cuando no era necesario y fuera de las normas del grupo:

- 10:04 - Docente: ¡Un momento! ¡Callaros! Para, Patrick
 10:08 - Patrick: Podría ser así... (toca).
 10:15 - Docente: ¡No estás escuchando! ¡No estás mirando qué pasa!
 10:18 - Berta: Se mueven.
 10:27 - Patrick: (Patrick no escucha, solo toca, probando otras cosas).
 10:35 - Berta: ¡Patrick!

En el siguiente fragmento, se observa cómo Julia, combinaba cómodamente su rol docente-organizadora:

- 06:13 - Julia: (Le dice a Patrick) A la más aguda.
 06:15 - Patrick: (Lo prueba imitando el gesto del violonchelo) ¡La más aguda es esta! (Ríe).
 06:18 - Docente: (Hay mucho alboroto) A ver, como la música que hemos escuchado, ¡chocan! A ver, ¿dos instrumentos?
 06:21 - Julia y Patrick: (Tocan chocando notas).
 06:58 - Julia: Y después se añade Sara, lenta, lenta.
 07:00 - Patrick: (Cambia de nota).
 07:03 - Todos: (Lo prueban, y comienzan a contratiempos y acaban regularizando el tiempo).
 07:13 - Julia: ¡Después, Antoine!

Si la falta de expresión se determinaba como el resultado de un bloqueo inicial, la acción de preguntar sobre un concepto que se estaba elaborando marcaba el interés y vinculación a la actividad que se estaba desarrollando y se daba frecuentemente en alumnado que, aunque no tenía las destrezas o el conocimiento necesario, expresaba su propia necesidad de comprender.

En este fragmento, posterior a un ejercicio de todo el grupo para encontrar la palabra *accelerando*, a Pol le surgió una duda que lo conectó directamente entre la acción y el recuerdo, motivado para conocer más allá del propio concepto:

- 05:08 - Pol: Una cosa, Irene, ¿por qué todas las palabras “crescendo”, “accelerando” y así son en italiano?
 05:10 - Docente: Se decidió así, ¡sí!

También se registró cómo los alumnos más autónomos y expertos dentro del aprendizaje global, se expresaban musicalmente aplicando la mayoría de las ideas consensuadas por el grupo. Esto indicaba un alto compromiso con la actividad, siendo capaces de expresar verbalmente las ideas musicales que querían aportar con el vocabulario acumulado.

Otros indicadores para la observación del desarrollo de la autonomía del alumnado, en relación con la estrategia de

expresar, fueron los que marcaban comportamientos como la reticencia y la discrepancia. Se observó cómo algunos de los alumnos más autónomos mostraban reticencias a aceptar las ideas mayoritarias si no las consideraban correctas e insistían al grupo para hacer prevalecer su propuesta. La expresión de su sentido crítico y estético contribuyó a regular la adecuación de las propuestas del grupo a la finalidad creativa y más allá de indicar un alto grado de autonomía, mostraban un avance significativo en el aprendizaje global.

En el siguiente fragmento vemos cómo Patrick quería convencer a Álvaro de utilizar su idea musical, pero Pol, que estaba fuera del grupo, alegó que no se ajustaba a la consigna de encontrar una melodía con un carácter misterioso:

05:25 - Patrick: (Intenta convencer a Álvaro de su idea, hasta que Patrick toca “si do si la la”) ¡el final del 3 y 3!¹²

05:50 - Docente: (Canta notas en voz alta).

05:58 - Pol: Pues a mí, este grupo no me parece misterioso.

En este otro fragmento podemos observar cómo el grupo en un determinado momento buscaba un sonido específico que funcionaba para los instrumentos de Julia (cello), Leo y Carlos (guitarra), pero que los pianistas no podían resolver de igual modo. Entonces Julia se desplazó hacia el piano para mostrárselo, viendo que el mismo gesto no produce igual sonido en el piano. Berta (piano) se dio cuenta que, a nivel de sonido, ese recurso no funcionaba y encontró otra solución:

04:04 - (Están buscando el sonido de las pinzas con el plástico, y Julia lo resuelve rascando con los dedos en la caja del violonchelo).

04:20 - Leo: Todos rascan y Leo le dice a Carlos: “No, rascando las cuerdas”, pero Carlos dice: “Mira, todos rascan”, enseñando que rascan las cajas de los instrumentos.

04:45 - Julia: Enseña a los pianistas cómo rascar sobre el piano (sobre la tapa).

04:48 - Berta: Y Berta dice: “¡No suena nada!”

04:50 - Mencía: Mencía dice: “¡No se oye nada!”

05:10 - Pianistas: Resuelven el problema percutiendo con los dedos sobre la tapa del piano.

En resumen, el uso de la estrategia de repetición durante la exploración y aportación sonora se clasificó como un factor desfavorable para el desarrollo de la autonomía, poniendo al alumno que repite en una relación de dependencia respecto otros participantes e impidiendo una motivación para la propia expresión. Se constató también cómo un sentimiento alto de autonomía impulsaba al alumnado a expresar su propia musicalidad, incrementar el número de exploraciones y aportaciones al grupo y, a su vez, permitía el avance en todas las otras estrategias operativas, contribuyendo a afianzar su sentido de competencia en la actividad.

Discusión

Este estudio aporta evidencias de que el diseño y aplicación de un contexto de aprendizaje creativo y colectivo puede estimular el desarrollo estratégico de alumnado de 7 y 8 años y mejorar sus funciones de autorregulación (en la línea expresada por Williams, 2018). Los resultados de la investigación permitieron identificar estrategias de autorregulación utilizadas para la selección, el cambio y el abandono de operaciones con la finalidad de lograr los retos compositivos, de aprendizaje y de organización de la propia actividad. También se constató que el alumnado de 7 y 8 años puede mostrar ya habilidades de supervisión, planificación y control emocional, coincidiendo con el estudio de Zacariou y Whitebread (2019), habilidades

estimuladas por la regulación socialmente compartida. Además, el avance en el uso de estrategias para adaptarse, explorar, recordar y relacionar conceptos implica, en la misma línea expresada por Hallam (2002), una regulación de la planificación de objetivos, supervisión y evaluación del aprendizaje que evoluciona a lo largo del proceso.

Respecto a la autodeterminación positiva del alumnado y de su aprendizaje, en línea con las consideraciones de Ryan y Deci (2000), dentro de un PCMC se observaron las condiciones para conseguirla. El grado de desarrollo de la autonomía, competencia y relación que traen implícito el uso y aplicación de las estrategias necesarias para operar dentro del contexto fue el elemento a tener en consideración para la comprensión del avance en el aprendizaje. Concretamente se identificaron la capacidad de recordar y de relacionar situaciones y conocimientos como factores que favorecían la relación o vinculación con el grupo y la actividad.

Asimismo, se comprobó un alto nivel de autonomía en la exploración sonora y en la aportación de soluciones al grupo, —sin una autoevaluación negativa—, incrementaba notablemente la capacidad técnica y conceptual que favorecía el sentido de competencia en la actividad. Fue también relevante constatar que el grupo de alumnos que se auto-percebia competente en la actividad tenía a asumir el rol del docente sobre el grupo de alumnos que reclamaban ayuda o necesidad de asistencia técnica instrumental, mostrando un alto grado de motivación para participar de la acción educativa.

Además, este estudio permitió identificar algunos de los factores que influyeron negativamente en el desarrollo de los sentidos de autonomía, competencia y relación, provocando un bloqueo de la motivación y del aprendizaje, como señalaban Cheng y Southcott (2023). Se observó que el alumnado que tenía aislarse durante la actividad, o no asistía regularmente a las sesiones a lo largo del proceso, truncaba su apego al grupo y a la actividad y, como consecuencia, restringía su participación activa durante la exploración sonora y en las aportaciones de soluciones musicales al grupo, obstaculizando el desarrollo de un mayor sentido de competencia. Este grupo de alumnos tenía a mostrarse menos autónomo con el uso de la repetición de ideas musicales y conceptuales y restringió sus oportunidades de avanzar procedimental y cognitivamente. La autoevaluación negativa de los resultados musicales producidos, al no resolver el problema compositivo, también se clasificó como un factor desfavorable, ya que generaba sentimientos de frustración y bloqueaba tanto la actividad individual como la participación en el proceso de composición musical colectiva.

Finalmente, y sin ser el foco de los análisis, se hizo evidente que un planteamiento abierto, con un docente como guía, facilitaba y mejoraba el desarrollo de la autonomía, competencia y relaciones interpersonales del alumnado. Además, en tanto que la profesora cedió “su rol docente” al alumnado infantil, este se situó en la línea expresada por Boon (2024) en una posición de responsabilidad sobre sus propios objetivos de aprendizaje. Y también, añadimos, responsabilizándose sobre los objetivos de los demás miembros del grupo, para conseguir el avance colectivo.

Conclusiones

Si bien los resultados de este estudio no buscan una generalización, la investigación contribuye a comprender los factores concretos que permiten el desarrollo de la autodeterminación y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 7 y 8 años durante un proceso de creación musical colectiva en una escuela de música. Un diseño didáctico para una intervención colectiva y competencial impulsa al alumnado a desarrollar estrategias activas para construir conocimiento. Al trabajar en tareas colaborativas de creación musical, donde el alumnado tiene que aportar ideas y prácticas para resolver problemas compositivos, se fortalece la autonomía, la competencia y la relación, aspectos esenciales para la internalización de la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, para la práctica docente, evaluar el grado de autodeterminación del alumnado permite orientar el aprendizaje de manera individualizada y aplicar estrategias favorables para fomentar la participación activa, la autoevaluación positiva y la conexión entre experiencias, mejorando así la motivación y el progreso global en el aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, al tratarse de un estudio de caso, el tamaño de la muestra y la posibilidad de generalización quedan limitadas per se. Siendo un estudio observacional, también se asume un posible sesgo de las investigadoras, a pesar de todos los esfuerzos de filtro metodológico en la interpretación de los datos y construcción de conocimiento.

A modo de cierre, vemos que esta investigación tiene una doble implicación: a nivel teórico se aportan evidencias sobre relaciones entre el desarrollo de la motivación y la autorregulación del aprendizaje musical en un proceso de composición colectiva, contribuyendo al corpus de conocimiento en este ámbito e inspirando a futuras investigaciones con estudiantes de diferentes edades, por ejemplo. A nivel práctico, confiamos en que este estudio pueda ser inspirador para el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje en el aula que promocionen la autodeterminación y autorregulación del alumnado para conseguir un aprendizaje musical eficaz, estratégico, significativo y duradero.

Notas

¹ Los diálogos se han traducido del catalán.

² Canción tradicional de Hungría, muy popular en Cataluña.

Referencias

- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? A view of development as learning. En G. McPherson (Ed.). *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (pp. 69–92). Oxford Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0004>
- Beltrán Espitia, J., Mejía Loaiza, E. y Conejo Carrasco, F. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11098>
- Boon, I. E. T. (2024). Self-regulated Learning Skills in Instrument Education: A Qualitative Study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 12(1), 106–114. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.12n.1p.106>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. y Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. y Nassrelgawali, A. S. (2016). Performance, incentives, and needs for autonomy, competence, and relatedness: A meta-analysis. *Motivation and Emotion*, 40(6), 781–813. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9578-2>
- Cheng, Z. Y Southcott, J. (2023). Practice and learning the piano: Motivation and self-regulation. *International Journal of Music Education*, 41(3), 345–357. <https://doi.org/10.1177/02557614221125173>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. En *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology* (pp. 11–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Fontdevila-Sibat, I. (2016). Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical collectiva en infants de 7 i 8 anys. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/175821?ln=ca>
- Glaser, B. y Strauss, A. (2000). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/146138002200011939>
- Hemsy de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Ricordi Americana.
- McPherson, G. E., Miksza, P. y Evans, P. (2017). Self-regulated learning in music practice and performance. En D. H. Schunk y J. A. Greene (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 181–193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-12>
- Paquette, V., Vallerand, R. J., Houlfort, N. y Fredrickson, B. L. (2023). Thriving through adversity: The role of passion and emotions in the resilience process. *Journal of Personality*, 91, 789–805. <https://doi.org/10.1111/jopy.12774>
- Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sawyer, R. K. (2004a). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Sawyer, R. K. (2004b). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213610>
- Viladot, L. y Fontdevila-Sibat, I. (2024). La composició musical col lectiva com a context d'aprenentatge. En A. Casals, A. Fernández-Barros; M. Casals-Balaguer y M. Buj (coord.), *Claus de l'educació musical a Catalunya: mirades des de la recerca* (pp.143–152). Graó.

Wiggins, J. H. (1994). Children's Strategies for Solving Compositional Problems with Peers. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 232–252. <https://doi.org/10.2307/3345702>

Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85–100. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-y>

Younker, B. A. (1999). Composing with voice: Students' strategies and processes, and the influence of text on the composed music. En B. A. Roberts y A. Rose (Eds.), *Sharing the voices: The phenomenon of singing 2. Proceedings of the International Symposium II* (pp. 247–260). Memorial University of Newfoundland. <https://journals.library.mun.ca/index.php/singing/article/view/680/594>

Zachariou, A. y Whitebread, D. (2019). Developmental differences in young children's self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 282–293. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.002>

Sobre las autoras

Irene Fontdevila-Sibat

Profesora de la Universidad de Gerona y del Conservatorio Liceu (Centro Superior y Escuelas de música) y doctora en Didáctica de la Música. Desde 2004, enseña lenguaje musical con alumnado de infantil y primaria. Desde 2016 forma parte del equipo de coordinación del proyecto “Primaria Musical para la inclusión social” del Conservatorio Liceu-Fundación Ferrer de música, y ha creado materiales didácticos de iniciación musical. Su investigación se centra en la composición colectiva, la inclusión social y la autorregulación del aprendizaje, con el objetivo de mejorar la práctica educativa en distintos contextos musicales.

Laia Viladot

Profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, doctora en Didáctica de la Música y acreditada de catedrática. Desde 2021 dirige el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y es IP del grupo GRUMED. Con experiencia en escuelas de música y secundaria, su investigación se centra en la interacción en el aula, la creación colectiva, el aprendizaje entre iguales y enfoques inclusivos e interdisciplinarios en educación musical. Su trabajo busca comprender los procesos educativos, aportar bases teóricas y mejorar la didáctica.

Irene Fontdevila-Sibat

Universidad de Gerona
Departamento de Didácticas Específicas
Pl. Sant Domènec, 9
17004 Gerona
España



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editores

Yurima Blanco García, Universidad de Valladolid (España)

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Felipe Javier Zamorano Valenzuela, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Anna Rita Addessi. Universidad de Bolonia, Italia.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Alfredo Bautista Arellano. Universidad Educativa de Hong Kong, China.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Rosa Cafiero. Universidad Católica del Sagrado Corazón, Italia.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Rubén de Jesús Carrillo Méndez, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

Alfonso Elorriaga Llor. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Clarissa Folletto. Universidad de Aveiro, Portugal.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella. Universidad de Jaén, España.

Margarita Lorenzo de Reizábal. Centro Superior de Música del País Vasco, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.