

RESUMEN

El presente artículo se propone conocer, a partir de las percepciones de los estudiantes de música, cuáles son las dificultades enfrentadas para escribir textos en lenguaje académico-argumentativo. Asimismo, qué oportunidades han tenido para desarrollar esta habilidad. A través de cuestionarios aplicados a cinco estudiantes brasileños, realizamos un estudio multicaso buscando las similitudes y las particularidades del fenómeno. Basamos nuestro análisis en un abordaje socio-culturalista, a partir del pensamiento que estructura la Participación Guiada en la cultura (Rogoff, 2003). Los resultados apuntan que la academia falla en su tarea al no guiar el individuo por los caminos que, más tarde, se les exige que sepan.

Palabras Clave: Escritura académica; estudiantes de Música; participación guiada.

ABSTRACT

This paper aims to learn, through music students' perceptions, which are the difficulties that they face when writing manuscripts in an academic-argumentative language. It also focuses on the opportunities students have to develop this skill. For this multi-case study, five Brazilian students responded to a questionnaire. This study sought the similitudes and particularities of the phenomenon. Analysis was based on a socioculturalist approach, especially the concept of cultural Guided Participation (Rogoff, 2003). Results show that the higher education system is failing in its task of guiding the individual throughout the paths that, later, will be demanded of them.

Keywords: Academic writing; Music students; guided participation.

La escritura académica de músicos: Un estudio multicaso en Brasil
The academic writing of musicians: A multi-case study in Brazil
Pp. 80 a 95

LA ESCRITURA ACADÉMICA DE MÚSICOS: UN ESTUDIO MULTICASO EN BRASIL

THE ACADEMIC WRITING OF MUSICIANS: A MULTI-CASE STUDY
IN BRAZIL

Dr. Leonardo Borne
Mg. Alejandra Contreras
Universidade Federal de Mato Grosso
*Brasil**

Los primeros trazos y las primeras letras

Dos contextos distintos: por un lado, una maestra del área de la lingüística impartiendo clases y talleres de redacción académica para estudiantes de música; por otro, un maestro de licenciatura y posgrado en música, asesorando trabajos de titulación en la misma área. Una sola percepción: las dificultades que poseen los estudiantes de música al escribir textos de carácter académico y argumentativo, lo que los bloquea en su producción escrita y genera ansiedad, estrés e, incluso, patologías.

Partiendo de esta inquietud, empezamos a cuestionarnos sobre los orígenes del problema y la respuesta más lógica que se nos ocurre es: la escuela no desarrolla esta habilidad en los estudiantes, ya sea porque no sabe cómo, o porque no tiene este interés en su propuesta curricular. ¿Será? Otra posibilidad sería que la sociedad (en la que la escuela está inserta) no fomenta en el individuo el pensamiento académico y argumentativo. Esta tampoco nos parece la respuesta a nuestro problema, sino apenas parte de este, aunque el género discursivo-argumentativo de la escritura académica es propio de esta enculturación, ya

* Artículo recibido el 14/05/2020 y aceptado por el comité editorial el 12/04/2021. Correos electrónicos leo@ufmt.br ORCID 0000-0002-8843-7017, alejandracontrerasdavalos@gmail.com ORCID 0000-0003-0885-8055.

¹ Camps-Mundó, Ana y Montserrat Castelló-Badía (2013). "La escritura académica en la universidad", *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11, (1), p. 20.

que las “situaciones y los géneros son construcciones sociales que poseen cierta estabilidad, pero al mismo tiempo son dinámicas y cambiantes. La estabilidad de los géneros conlleva que sean motivos sociales de participación”¹.

Desde esta realidad, decidimos mirar nuestra propia experiencia para buscar una respuesta, por lo que postulamos que la sociedad y la escuela (aquí comprendida de una manera más amplia, englobando a todos los niveles de enseñanza) tienen relación con la problemática; creemos que las dificultades surgen cuando la academia exige algo de los estudiantes, es decir la escritura académica y argumentativa, que aparentemente no tiene la preocupación de enseñarles desde las primeras etapas de su formación universitaria. Para verlo, basta acercarse a los currículos de licenciatura en diferentes contextos y notar que no existe este tipo de actividad.

Enfocados en la realidad brasileña, es importante mencionar que no se ha encontrado una investigación que previamente se haya enfocado en el objeto de este trabajo. Lo que sí vemos, son estudios como los de Figueiredo², que investiga trayectorias académicas y laborales de directores, cantantes, instrumentistas y, en especial, de educadores musicales, o los de Galdino³ en este mismo tenor de la formación de maestros⁴. Aparentemente, el tópico de la formación para la escritura académica en el área musical no es algo contemplado por los investigadores brasileños, aunque este conocimiento ha sido exigido en las evaluaciones en larga escala realizadas en el territorio nacional^{5 6}.

Por otro lado, para los lectores que desconocen la realidad de este país lusoamericano, se describe brevemente la situación actual de la educación musical a nivel superior. La música no es materia obligatoria en la escuela básica, pero las artes sí, entendida en sus cuatro lenguajes (plásticas, música, escénicas y danza). En el nivel superior, según datos del sistema del Ministerio

² Figueiredo, Sérgio (2017). “A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos”, *Intermeio*, 23, pp. 35-60.

³ Galdino, Cristiane (2011). “Formação do professor de música: demandas novas e emergentes”, *Salto para o Futuro*, 08, pp. 34-40.

⁴ Los investigadores brasileños se han dedicado mucho en los últimos años al trabajar la formación de educadores musicales. Dado que el propósito de este artículo no es hacer una revisión sistemática sobre este tema, se sugiere al lector interesado que acceda a las memorias de los eventos nacionales del Fladem Brasil (<https://www.fladembrasil.com.br/anais-dos-seminarios>), a la Revista Fladem Brasil (<https://www.fladembrasil.com.br/rfb>), a las memorias de los encuentros regionales y nacionales de la ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, (http://abemeducao musical.com.br/anais_abem.asp), con especial atención a los grupos temáticos (GTs) 4.1 – Experiencias y acciones educativo-musicales en cursos de formación de maestros, y 4.2 – Formación inicial y continuada, además de revisar, también, su revista. (<http://www.abemeducao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>).

⁵ Borne, Leonardo (2020). “Enade 2011”, *OuvirOUver*, 16, pp. 306-327.

⁶ Borne, Leonardo, Isabelle Adna Hora y Dayvison Silva (2020b). “Large-Scale Assessment in Brazilian Music Higher Education: A Study of Enade 2017”. **Advancing Music Education through Assessment: Honoring Culture, Diversity, and Practice**. Timothy S. Brophy y Marshall Haning. (Org.). Chicago: GIA, pp. 155-170.

de la Educación⁷, hay más de cien instituciones que ofrecen carreras de música, en territorio nacional, parte de ellas exigiendo conocimiento musical previo, el cual es medido a través de pruebas de aptitudes o habilidades musicales. Los cursos tienen duración entre tres y cinco años. Como no se ha encontrado estudio respecto de la inserción de la investigación en las carreras universitarias de músicos, nos basamos en la experiencia empírica⁸ de uno de los autores de esta investigación, la cual dice que no hay una regla a seguir por las instituciones, cada cual tiene autonomía para decidir su diseño curricular.

Sin embargo, lo más común es que se vea la oferta de dos o tres materias sobre investigación, en las cuales se trabajan la escritura del tipo académica-argumentativa. Estas materias coinciden con la realización de un trabajo de titulación, el cual tiene el formato de una tesis o tesina. También se encuentran algunas instituciones que prescinden de esta formación y trabajo de tesis –y estas, en general, son privadas–.

De esta manera, este estudio se propone conocer, a partir de las percepciones de estudiantes de música brasileños, cuáles son las dificultades que ellos enfrentan al escribir en un discurso académico-argumentativo, y qué oportunidades –académicas o no– han tenido para desarrollar dichas habilidades. Por creer que los problemas presentados por los estudiantes son de naturaleza social (refiriéndonos a la escuela como constructo de la sociedad, en la cual se transmiten contenidos definidos por ella misma) elegimos la teoría socioculturalista como base de nuestro estudio. Antes de continuar, cabe detallar que se optó por el contexto universitario brasileño porque uno de los autores tenía acceso fácil a esta realidad por ser docente de nivel superior y por asesorar trabajos de iniciación a la investigación.

Con la intención de facilitar la lectura del presente artículo, primeramente presentamos nuestra base teórica, que es establecida a partir de las proposiciones de Barbara Rogoff⁹. A continuación, explicamos brevemente nuestro camino metodológico para, después, exponer nuestro análisis de los datos obtenidos. Al final, trazamos nuestras líneas de pensamiento sobre la escritura académica de los estudiantes de música.

⁷ <http://emec.mec.gov.br>, consulta en el 30 de mayo de 2021.

⁸ Uno de los autores de este escrito (Borne) es además de docente e investigador, es consultor experto del Ministerio de la Educación para asuntos de acreditación de las carreras de música desde el 2012. Por ello, ha conocido instituciones en casi todos los 27 estados de la república, en las cinco regiones que Brasil está dividido.

⁹ Rogoff, Bárbara (2003). **The Cultural Nature of Human Development**. Oxford: Oxford University Press.

Ensayando grafemas y sonidos: nuestra base teórica

La escritura académica es un género discursivo que se practica mayormente en el ámbito universitario. Algunas instituciones –como las escuelas básicas– se basan parcialmente en este tipo de estructura, como si fuera una preparación para la vida de tradiciones y costumbres propias del contexto de la enseñanza superior. Es decir, los profesores exigen a los alumnos que la escuela básica desarrolle ciertos formatos de texto como el resumen, reporte, ensayo, reseña y pregunta-respuesta más que ningún otro¹⁰, sobre todo en formato argumentativo: ensayo y tesis. Desde el comienzo de su escolarización, un individuo aprende dicha estructura para ser usada en un contexto específico: el mundo académico.

Aun así, muchas dificultades para escribir académicamente persisten a lo largo de la escolarización. Carlino propone que estas provienen de cuatro problemas de la práctica de escritura: “1. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector; 2. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura; 3. la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos; 4. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir”¹¹. Esta descripción se centra específicamente en el hecho de realizar la escritura, como proceso mecánico, no necesariamente un proceso de enculturación sobre ésta.

Rogoff trabaja con la concepción del desarrollo del ser humano a partir de una base socioculturalista. Para la autora, el individuo se desarrolla –y consecuentemente aprende– dentro de un determinado marco social y cultural que es modificado por el mismo individuo, en un proceso que podemos pensar como en espiral. En sus palabras, “los humanos nos desarrollamos a través de nuestras participaciones cambiantes en las actividades culturales de nuestras comunidades, que también se modifican”¹². En este sentido, no es posible generalizar una sola línea de desarrollo que abarca cada sistema cultural de cada individuo, es necesario mirarlo desde su marco cultural, que es distinto en cada contexto.

Claro que un marco puede tener rasgos semejantes a otro, pero también suelen haber diferencias que modifican las formas de participación de un individuo en la sociedad. En este contexto, y además del *individuo* y de lo *social*,

¹⁰ Ignatieva, Natalia (2009). *El lenguaje académico en el español: Análisis binacional de textos en las humanidades*. Ciudad de México: Proyecto colaborativo entre UC Davis, UNAM, UC Mexus y Conacyt.

¹¹ Carlino, Paula (2004). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, *Educere, revista venezolana de educación*, 8, (26), p. 322.

¹² Todas las citas de Rogoff en este artículo son traducciones nuestras al castellano del original en inglés. Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature...*, p. 11.

hay que tener en mente un tercer factor: la *generación*. Sobre la generación, Rogoff la concibe como un factor importante al desarrollo humano, puesto que “algunas continuidades del pasado son preservadas y se construye [el presente] a partir de ellas, al mismo tiempo en que cada nueva generación transforma lo que le ha sido ‘dado’”¹³.

Respecto de su línea de pensamiento en general, la autora parte de los conceptos *vygotskyanos* de microgénesis, ontogénesis, filogénesis e historia cultural, asumiéndolos como los procesos que ocurren en la mente del individuo¹⁴. Desde ahí, sugiere que esto se lleva a cabo a partir de la *participación guiada* (PG) en comunidades socioculturales.

La PG es un concepto que busca mostrar cómo la sociedad guía a un individuo dentro de su propia cultura, permitiéndole o negándole acceso a determinadas actividades, lo que construye el conocimiento en él. También es importante notar que la teoría de Rogoff es propuesta a partir de su experiencia con niños y sus respectivos entornos, por lo que se hace necesario hacer una transposición de algunos de sus pensamientos para un contexto universitario, lo que es absolutamente posible cuando ampliamos lo que la autora dibuja a través de los contextos de PG. Hay diversas maneras de PG, las cuales se transforman en categorías a partir de dos marcos: el desarrollo dentro de una cultura, que aquí llamamos inicial u *original*, y el desarrollo cuando hay *contacto* entre dos o más contextos socioculturales. No cabe aquí describir todas, sin embargo, para el propósito del presente estudio, discurriremos sobre las que, *a priori*, creemos que serán importantes para comprender nuestros datos.

En el primer marco, el de la cultura que aquí nombramos original, está la *estructuración durante interacción directa*, que es el modelo al que más estamos acostumbrados en nuestra vivencia escolar y en las familias occidentales, pues son hechas proposiciones más o menos planteadas que los individuos van a interactuar directamente unos con los otros. En la realidad universitaria, podemos vincular dicha estructuración al currículo, a los planes de estudio y a las actividades llevadas a cabo dentro de la clase. Otra categoría, *Aprendiendo a hacer lecciones antes de empezar la escuela*, traza cómo lo social (en especial la familia) guía el individuo en actividades que van a contribuir en su desempeño

¹³ Rogoff Barbara. (2003). **The Cultural Nature...**, p. 90.

¹⁴ Las bases socioculturales *vygotskyanas* adoptadas por Rogoff encuentran resonancias en otras propuestas constructivistas, como las de Bruner y las de Piaget. Estas resonancias ya son ampliamente discutidas en la literatura académica y en las formaciones de educadores, por lo que no se propone, en este escrito, realizar una larga discusión sobre el tema debido, también, al límite de espacio de este artículo. Sin embargo, se deja al lector interesado algunas sugerencias de lecturas complementarias, además de indicar que se busque las obras clásicas de los autores mencionados. Para un panorama general de las teorías, consultar Colama y Tafur (1999), Coll et al (1999), Klainman (2015). Para el constructivismo en la música, buscar los trabajos de Sloboda (en especial el de 1985), de Hargreaves (en especial sus primeros trabajos, como el de 1998) y de Swanwick (en especial el de 1994).

y desarrollo escolarizado, antes de adentrarse en este contexto. Para la realidad estudiada aquí, hacemos referencia a las actividades previas a la escuela y a la universidad en las que posiblemente se involucraron los individuos y que producen ecos en su práctica de la escritura académica. La *iniciativa para observar y contribuir*, que tiene que ver con la capacidad del individuo en involucrarse voluntariamente en alguna PG. Sin embargo, según Rogoff¹⁵, esta es una característica desarrollada en el individuo a través de lo que la sociedad espera de él, es decir, no hay una completa autonomía del individuo. Traduciendo a nuestro contexto, esta categoría da cuenta de las iniciativas protagónicas del estudiante para involucrarse en actividades que desarrollen su escritura académica.

Respecto del segundo marco, el del contacto con otras culturas, empezamos con la categoría *experiencia individual de contacto cultural de desarraigo* que explica el desarrollo y el aprendizaje a partir del contacto con otra cultura. Para nosotros, en la universidad esto ocurre cuando el individuo se adentra a este contexto y se le exige que tenga autonomía, sepa argumentar y escribir en los formatos académicos, sin haber tenido la preparación para tal hecho. Otro foco de atención es la *escolarización occidental como un lugar de cambio cultural* que trata, específicamente, sobre el modelo de escuela –y de la universidad– actual, que está basado en una tradición de siglos la cual dictamina las maneras en las que el individuo debe ser guiado en su participación; en tanto, esta participación poco tiene que ver con la cultura original en la que los individuos se desarrollan, por esto llamamos un contacto entre dos diferentes culturas.

Por fin, hay el *proceso creativo de aprendizaje a partir de la variación cultural*, a través del cual la participación y el contacto con otras culturas proporciona al individuo otras perspectivas (no difíciles, en contraste con la categoría descrita al empezar el párrafo), que le permite (re)construir su conocimiento, agregando informaciones o cambiando la visión, a partir de lo que ha participado en otras culturas.

La partitura que nos acompaña en nuestro camino

Teniendo en cuenta que este estudio se vincula con el campo de los fenómenos sociales y culturales, y que no queremos medir conocimientos o generalizar resultados, su naturaleza se dirige hacia las investigaciones cualitativas. Como estrategia de investigación, elegimos el estudio de casos múltiples o multicaso¹⁶. En esta modalidad, el enfoque está en la comprensión del objeto estudiado, ampliando nuestra base empírica a partir del entendimiento del fenómeno. La lógica que perseguimos es la de réplica del estudio en más de un individuo;

¹⁵ Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature...*, p. 320.

¹⁶ Yin, Robert (2005). *Estudio de Caso*. Porto Alegre: Artmed.

no la de tener un muestreo, es decir, reforzamos que no queremos generalizar los conocimientos, sino comprender casos específicos que pueden o no resonar en otros individuos. En este sentido, el estudio de casos múltiples se antoja adecuado, pues los resultados en este tipo de abordaje son vistos como más robustos y categóricos^{17 18}. Aunamos esta estrategia al estudio exploratorio.

Los participantes del presente estudio son estudiantes o egresados de música a nivel licenciatura o posgrado. Tal elección obedece a que ellos son los que, efectivamente, emplean la escritura académica-argumentativa en sus trabajos de tesis y tesinas. Reunimos en este estudio, informaciones presentadas por cinco brasileños (Eliano, Eraldo, Sergio, Gustavo y Bernardo)¹⁹, que tienen entre 20 y 50 años y vienen de contextos sociales muy distintos –desde vivir y crecer en la provincia de uno de los estados brasileños más pobres, hasta estudiar en conservatorios de música altamente exitosos o ser hijo de padres filósofos.

Respecto al instrumento que compone nuestra colecta, elegimos aplicar un cuestionario cualitativo de preguntas abiertas que fue respondido entre los meses de junio y julio de 2015. El cuestionario es usado con la intención de describir la realidad y sus condiciones, pues permite identificar modelos y compararlos, así como determinar relaciones entre eventos específicos²⁰. Su construcción fue hecha en dos partes: datos demográficos y doce preguntas abiertas enfocadas en los factores que influyen en la escritura académica y las oportunidades que los estudiantes tuvieron para desarrollarlas.

Para el análisis de los datos, realizamos una primera lectura de todas las respuestas y las agrupamos bajo cada pregunta, lo que generó doce tablas que fueron vistas comparativamente entre los participante o individualmente. Enfocamos las similitudes en la manera en la que proveyeran coincidencias, pero también miramos a las particularidades de cada estudiante, configurando así el estudio de multicaso. En un segundo momento, hicimos una lectura de estos datos con basándonos en las categorías de Participación Guiada de Rogoff, con lo que obtuvimos dos otras tablas: una que presenta las experiencias de los estudiantes en contacto con la cultura original y otra que se refiere a los contactos entre diferentes culturas. Finalmente, construimos nuestro análisis tomando en cuenta tanto los aspectos individuales como los que son recurrentes en las respuestas. En la siguiente sección exponemos los datos obtenidos al mismo tiempo en que los entretejemos con nuestros pensamientos y consideraciones.

¹⁷ Yin, Robert, (2005). **Estudo de Caso**.

¹⁸ Gil, Antônio Carlos (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.

¹⁹ Nombres cambiados para preservar su identidad.

²⁰ Wolffenbüttel, Cristina (2004). "Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um *survey* com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental", *Revista da ABEM*, 11, pp. 69-74.

Uniando grafemas, formando sonidos y asignándoles significados

Después del proceso de lectura y búsqueda para crear sentido en las respuestas de los participantes, percibimos que hay cuatro centros temáticos que giran en torno a sus aprendizajes: a) la escritura académica en el contexto de la universidad, b) la concepción de qué es investigar y sus relaciones con la escritura, c) la participación guiada dentro de la universidad, y d) los contactos previos a la universidad. Estos centros temáticos guían nuestros pensamientos destacando también las particularidades halladas en las respuestas.

En nuestro primer núcleo, percibimos que la escritura académica parece ser exclusiva de la academia y no se la enseña antes de adentrarse en este contexto. Veamos algunos ejemplos²¹:

“[La falla que hay] en la educación básica hace que, la mayor parte de las veces, los alumnos lleguen a la enseñanza superior con una deficiencia por la falta de práctica y sin conocer las normas doctas y académicas”. (Eliano)

“[E]l estudiante de música enfrenta problemas relacionados con la falta de práctica como investigador e, incluso, con el interés en la investigación y producción académica textual” (Eraldo).

Se percibe claramente que los participantes se refieren a la academia como el *locus* al cual se adscribe el género discursivo académico. Cabe aquí recordar que las preguntas fueron hechas en carácter abierto, no vinculando específicamente la escritura académica al contexto universitario. Los participantes podrían haber contestado refiriéndose a otras situaciones, pero en general se enfocaron en la propia academia. En los testimonios presentados vemos también que el contexto de la educación básica no está contemplado por el universitario, puesto que en las escuelas el género textual que nos interesa no es trabajado o desarrollado.

Por otro lado, el testimonio de Eraldo también hace referencia a la práctica del investigador y a la manera en la que la escritura académica y la investigación están vinculadas. Esto nos lleva a pensar que la investigación parece poseer más de una concepción, la académica y la escolar, y esto influye en las prácticas futuras de los estudiantes de música –la académica, claro, pues solo se puede tener una *participación* dentro de la academia–. Nos detendremos en otros testimonios que demuestran este pensamiento:

²¹ Todos los testimonios aquí presentados son escritos, originalmente, en portugués. Todas las traducciones son de nuestra autoría.

“El reto principal, en mi opinión, es el hecho de no estar acostumbrado a este tipo de escritura, la académica, que exige un formato específico [...] y un estilo específico (científico), impersonal” (Sergio)

“Muchas veces el acto de escribir está vinculado a copiar textos del internet, por ejemplo, y a eso [las personas] le llaman ‘investigar’” (Eliano).

La PG del individuo en la escritura académica, por lo tanto, suele ser llevada a cabo únicamente a partir su “membresía” en esta cultura. Es decir, entender qué es una investigación y cómo influye en la escritura solo se hace a través de la PG en estos contextos. Podemos ver una gran parte de los testimonios sobre la participación guiada y estructurada dentro del contexto escolarizado y universitario. Aunque las preguntas son abiertas para felicitar cualquier tipo de respuesta, los contextos no escolarizados o no académicos fueron poco citados como lugar para aprender tal lenguaje. Esto refuerza el supuesto inicial de que solo se aprende la escritura académica (o el “academicismo”) cuando se hace necesario debido a las demandas de la propia academia, a partir de la membresía en ella.

Se puede inferir de esta realidad que fuera del espacio universitario la habilidad para producir escritura académica –especialmente la de carácter argumentativo– no tiene utilidad, por lo que no se le otorga mucho valor a su aprendizaje y desarrollo antes de la vida universitaria del estudiante. Y esto nos dirige hacia la *estructuración durante la interacción directa* de Rogoff²². También pudimos verificar el contacto de dos culturas (o hasta tres): la de la escuela básica y la de la universidad, aunadas con cómo la *experiencia individual de contacto cultural de desarraigo*, presentan roles importantes en este proceso de aprendizaje. Incluso dentro de la universidad se pueden apreciar dos ambientes distintos, el pregrado o licenciatura y el posgrado, y de qué manera uno otorga más importancia al estilo de escritura que el otro, pues esta no suele ser enfatizada durante las carreras de licenciatura. Observemos:

“[D]urante mi licenciatura, aunque existía la materia de metodología del trabajo académico, no había el incentivo para la producción académica. Hasta llegar a mi diplomado de especialización, nunca había escrito un artículo científico y había leído muchos pocos textos de ese género” (Bernardo).

“Tengo poco contacto con las reglas de escritura académica, por ejemplo, mi licenciatura no ofrece la materia de método del trabajo académico” (Eliano).

“Esto [la práctica de investigación y método científico] es poco trabajado durante la licenciatura” (Sergio).

²² Rogoff, Barbara. (2003). *The Cultural Nature...*

Es interesante percibir que, aunque la universidad exija de los estudiantes una determinada manera de participar en su organización, especialmente en los niveles de posgrado –y esta parece ser distinta de la cultura en la educación básica– poco o nada ella se dedica a guiar a los individuos en ese camino. Rogoff es contundente al afirmar que el desarrollo (y consecuentemente el aprendizaje) se da dentro de una determinada cultura y se dirige hacia ésta²³. Con esto en mente, podemos inferir que la academia falla en una de sus tareas fundamentales: la de guiar al individuo en su propia cultura. Podemos suponer que esto es debido a un cambio generacional, puesto que en años pasados se favorecía el discurso que afirmaba que la universidad no formaba profesionales para la vida laboral, sino para pensar sin actuar, o, en el caso de música, formar instrumentistas, cantantes y directores. Es posible ponderar dos posibilidades: una en la que los directivos de la academia parecen haber cambiado el foco de su abordaje, siendo sensibles a esta problemática de la formación para la investigación y escritura académica, pero no han logrado un equilibrio entre lo musical y lo lingüístico u otra en la que el estudiante de música recibe una formación que existe bajo experiencias y concepciones advenidas de un modelo típico de conservatorio, que se enfoca únicamente en el desarrollo de las habilidades musicales. Notamos que esta cuestión es perceptible en el testimonio de un participante:

“[El] curso de música genera en muchas personas la visión de solamente enfocar sus acciones hacia la práctica del instrumento [musical], o en la práctica de la [pura] técnica instrumental, desmotivando así a algunos estudiantes” (Gustavo).

No obstante, la PG para la escritura académica no parece asumir una forma única en la universidad; los momentos *estructurados durante la interacción directa* están distribuidos de diversas formas, organizadas o no, como materias específicas o, también, como actividades no relacionadas a estas materias que son solicitadas a lo largo de la formación universitaria, es decir la misma participación guiada dentro de la universidad.

“[Hablando sobre los momentos que tuvo para desarrollar la escritura académica en su vida] Materias como Introducción a la Investigación durante la licenciatura, además de la materia de Música: Investigación y Fuentes (Music: Resources and Sources) tomada durante la maestría” (Eraldo)

“Las actividades de investigación, reseñas y seminarios a lo largo de la vida estudiantil, sobre todo en la universidad” (Eliano)

²³ Rogoff, Barbara. (2003). *The Cultural Nature...*

Los testimonios demuestran que hay esfuerzos paradójicos tanto de parte de los individuos, como del medio sociocultural para guiar (se) en este aprendizaje. Por un lado, está el caso de Eliano que no posee en su plan curricular una materia específica de metodología de la investigación académica, pero busca salvar esta deficiencia a través de sus prácticas estudiantiles cotidianas, aprovechando cada oportunidad que tiene para desarrollarse. Por otro, está el caso de Eraldo, que tuvo la oportunidad de participar en algunas actividades curriculares en su licenciatura y su maestría –aunque ínfimas– para ser guiado en este contexto. Si bien la universidad es *el* lugar para aprender lo académico y lo argumentativo, algunas PG previas a este locus cultural también son importantes, aunque frecuentemente no las relacionamos o vinculamos con la habilidad de la escritura académica. En este contexto, encontramos ecos en los testimonios de dos participantes sobre el apoyo que recibieron en la escritura académica:

“[Respecto de lo que ha influenciado su práctica de escritura] Las lecturas que hice a lo largo de mi vida, para escribir correctamente es necesario leer mucho, entre más se lee, más sencilla y fluida es la escritura” (Sergio).

“Fui alfabetizado muy temprano, a los cinco años ya leía. Leía de todo, poesía, libros de aventura, novelas nacionales y literatura universal, enciclopedias... Creo que esa base ha facilitado las cosas para que yo produjera textos de buena calidad. En la universidad no hubo mucho incentivo” (Bernardo).

Sergio se refiere a su experiencia con la lectura y la relación establecida con la escritura. Pero dicha relación no es fruto de la casualidad, pues él viene de una familia donde el padre es maestro de filosofía, y su casa está llena de libros y materiales escritos (su hermana más joven también sigue los mismos caminos profesionales). Esto nos remite a otra categoría de Rogoff, la de *aprendiendo a hacer lecciones antes de empezar la escuela*²⁴. Los contextos culturales en los que los individuos tienen contacto, en este caso el familiar, los guía hacia un aprendizaje que consideran útil a lo largo de la vida, especialmente en cuanto a lo que se refiere a la vida escolarizada en nuestro estudio. Pero no es cualquier actividad en cualquier evento, pues, por ejemplo, poco o nada sirve poseer la habilidad de tocar tres octavas de arpegios en la flauta para desarrollar habilidades de escritura académica –a no ser para explicar el mecanismo de digitación, respiración, articulación, producción del sonido, pero no para desarrollar el carácter académico-argumentativo–.

Por ende, otro aspecto que se puede percibir en los testimonios es la importancia que se otorga a la lectura, vinculándola a una mejor producción escrita. La lectura, no importa si siguiendo las líneas académicas o no, parece

²⁴ Rogoff, Barbara, (2003). *The Cultural Nature...*

ser un factor significativo a la habilidad de poseer un buen lenguaje escrito y de expresión. Aunque parezca lógica la afirmación que sigue, los factores de desarrollo puramente musicales no figuran entre los que influyen en la escritura académica. Justificamos nuestro argumento: la expresión escrita y la expresión musical suelen ser vinculadas como *arte* por muchas personas; es decir, si el individuo es un artista, sabe expresarse. De esto, podemos inferir que una buena expresión musical implicaría una buena capacidad de expresión escrita, pero no es lo que nuestros participantes nos llevan a concluir. La habilidad musical encuentra barreras no musicales cuando se quiere vincularla a la habilidad de escribir: lo lingüístico, lo formal y lo académico. Desafortunadamente, nuestro instrumento de investigación no nos proporcionó lo necesario para realizar un análisis más profundo, tan solo especulamos sobre el asunto.

Algunas conclusiones sin punto final

En el presente estudio intentamos analizar brevemente las dificultades que los estudiantes de música brasileños de pregrado y posgrado enfrentan al escribir en un lenguaje académico-argumentativo, asimismo saber qué oportunidades, académicas o no, han tenido para desarrollar dichas habilidades, a partir de sus percepciones.

De lo anterior, podemos concluir que el proceso de Participación Guiada dentro de la universidad respecto de los eventos que desarrollan la escritura académica-argumentativa es el contacto cultural más importante para que el individuo aprenda este género lingüístico. No obstante, esta participación suele ocurrir solo cuando el individuo tiene la necesidad de desarrollar tal habilidad y las razones más comunes son la realización de una tesis o tesina –aunque en el contexto universitario, muchas veces, falle en su vocación y labor, al no proporcionar las oportunidades de contactos culturales necesarios para realizar tal tarea–.

Este contacto cultural puede llevarse a cabo a través de iniciativas estructuradas dentro del ámbito universitario, como las materias y asignaturas, o también de una manera no estructurada, como el propio quehacer estudiantil, la participación en proyectos de investigación, los procesos de tutoría, entre otros. Sin embargo, hay otros medios de participación no escolarizados que aportan contribuciones significativas a este aprendizaje, como el incentivo a la lectura desde otros contextos no académicos, como por ejemplo, en familia. Por otro lado, los participantes también hacen referencia a que en las carreras de música se otorga más valor a la práctica musical –especialmente la instrumental– que a las habilidades de escritura y de investigación.

Poniendo lado a lado las conclusiones de este estudio y nuestra experiencia profesional, podemos inferir algunos aspectos que tienen relación con algunos hechos aquí descritos. Lo más saliente, se refiere a la falta de motivación por

parte de la academia para que el individuo aprenda este tipo de lenguaje que ella misma exige. Creemos que existe un vínculo entre la falta de habilidad por parte de los maestros y profesores para expresarse a través de la escritura académica, por lo que no la incentivan entre sus estudiantes. Por otro lado, existe la cuestión de las pocas oportunidades organizadas de PG dentro de las carreras de música, hecho que conectamos con el otorgamiento de más valor a la práctica musical, con menoscabo de la formación integral del estudiante, involucrando tanto la parte de la escritura y lectura como la adquisición de otros referenciales teóricos no puramente musicales.

Por ende, la práctica investigativa –que tiene una fuerte relación con la escritura académica-argumentativa– no es incentivada en la enseñanza superior de música y esto se debe al pobre involucramiento de los maestros con la investigación, pero se espera que los estudiantes en determinados momentos de su vida universitaria, específicamente para la realización de una tesis o tesina la dominen. Esto lo vinculamos a un posible desinterés de los profesores en investigar por priorizar la práctica musical. Sin embargo, todos estos supuestos carecen de profundización y verificación, por lo que los sugerimos como temas para investigaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- Borne, Leonardo (2020a). "Enade 2011", *OuvirOUver*, 16, pp. 306-327.
- Borne, Leonardo, Isabelle Adna Hora y Dayvison Silva (2020b). "Large-Scale Assessment in Brazilian Music Higher Education: A Study of Enade 2017". **Advancing Music Education through Assessment: Honoring Culture, Diversity, and Practice**. Timothy S. Brophy y Marshall Haning. (Org.). Chicago: GIA, pp. 155-170.
- Camps-Mundó, Ana y Montserrat Castelló-Badía (2013). "La escritura académica en la universidad", *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11, (1), pp. 17-36.
- Carlino, Paula (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere, revista venezolana de educación*, 8, (26), pp. 321-327.
- Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (1999). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó.
- Coloma Manrique, Carmen Rosa y Rosa Tafur Puente (1999). "El constructivismo y sus implicancias en educación", *Educación*, 8, (16), pp. 217-244.
- Figueiredo, Sérgio (2017). "A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos", *Intermeio*, 23, pp. 35-60.
- Galdino, Cristiane (2011). "Formação do professor de música: demandas novas e emergentes", *Salto para o Futuro*, 08, pp. 34-40.
- Gil, Antônio Carlos (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.
- Hargreaves, David (1998). **Música y desarrollo psicológico**. Barcelona. Graó.
- Ignatieva, Natalia (2009). **El lenguaje académico en el español: Análisis binacional de textos en las humanidades**. Ciudad de México: Proyecto colaborativo entre UC Davis, UNAM, UC Mexus y Conacyt.
- Kleinman, Paul (2015). **Tudo que você precisa saber sobre psicologia: um livro prático sobre o estudo da mente humana**. São Paulo: Gente.

- Rogoff, Bárbara (2003). **The Cultural Nature of Human Development**. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, John (1985). **The Musical Mind. The cognitive Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press.
- Swanwick, Keith (1994). **Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education**. London: Routledge
- Wolffenbittel, Cristina (2004). "Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um *survey* com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental", *Revista da ABEM*, 11, pp. 69-74.
- Yin, Robert (2005). **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Artmed.