

CHOQUE DE CULTURAS ACADÉMICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE MÚSICA: UN ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ENTRE LA TRADICIÓN DEL CONSERVATORIO Y LA PEDAGOGÍA MUSICAL

CLASH OF ACADEMIC CULTURES IN MUSIC TEACHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE INTERACTION BETWEEN CONSERVATORY TRADITION AND MUSIC PEDAGOGY

Rayen Lorca
Dr. Pedro Iglesias
Universidad Alberto Hurtado
Chile*

RESUMEN

Este estudio explora el impacto que se produce a partir del choque entre la tradición educativa del conservatorio y las carreras universitarias de pedagogía musical. Mientras los conservatorios privilegian la formación de intérpretes con alta excelencia técnica y artística —sustentada en valores de exclusividad y competitividad—, los programas de pedagogía en música preparan a sus egresados para enseñar en instituciones escolares, enmarcados en estándares que promueven la inclusión y la integración. El objetivo del estudio es comprender cómo estas tensiones modelan la formación inicial de docentes de música y las implicancias que esto tiene para la educación musical.

Palabras claves: Conservatorio, educación musical, formación inicial docente en música.

ABSTRACT

This study explores the impact of the clash between the educational tradition of conservatories and music teaching programs at universities. While conservatories prioritize training performers with high technical and artistic excellence —based on values of exclusivity and competitiveness—, music education programs prepare their graduates to teach in schools, within a standard framework that promotes inclusion and integration. The objective of the study is to understand how these tensions shape the initial training of music teachers and the implications this has for music education.

Keywords: Conservatory, music education, music teacher training.

* Recibido el 10-10- 2025 y aceptado el 09-04-2026. Correos electrónicos: rlorca@alumnos.uahurtado.cl, ipedro@uahurtado.cl ORCID 0009-0001-8711-6000 - 0000-0003-4678-3365

Introducción

Se ha argumentado que cada profesión configura modos particulares de pensar, resolver problemas, actuar y en definitiva, comprender la realidad. Esas formas de pensamiento se inculcan durante el período universitario, etapa en la que se prepara a los futuros profesionales, y con frecuencia, se construyen de manera tácita¹. En ese marco, sostenemos que cada profesión posee una cultura académica propia, sustentada en métodos de instrucción, valores, hábitos y formas de entender el mundo.

El problema que abordamos es la tensión que se produce a partir de la superposición de valores divergentes en la formación profesional. En particular, mediante el fenómeno que denominamos *choque de culturas académicas*, buscamos comprender las implicancias que tiene en la formación inicial de docentes de música el contacto prolongado con profesionales provenientes de la cultura académica del conservatorio. Como argumentamos más adelante, existen conflictos significativos entre los valores de la profesión docente —centrados en la igualdad y en la inclusión— y los de instrumentistas profesionales, basada en la exclusividad y en la competitividad.

La cultura académica del conservatorio

El modelo formativo de conservatorio tiene como propósito principal la formación y el desarrollo de habilidades musicales avanzadas, centrándose en la excelencia técnica y artística². Estas habilidades requieren de una práctica autónoma intensiva, exigiendo al músico en formación muchas horas de estudio personal y ensayos para presentaciones o conciertos³. Además, se hace énfasis en abordar repertorio musical docto occidental, focalizado en compositores pertenecientes al canon musical. Este canon musical occidental está conformado en su mayoría por varones blancos europeos, fallecidos hace varios siglos⁴. Se ha argumentado que, en base en este canon, se construyen en el modelo de conservatorio estéticas pseudorreligiosas que establecen que el fin de la interpretación es transmitir las ideas del compositor⁵.

En los conservatorios predomina un enfoque de enseñanza individualista, basado en la relación maestro aprendiz⁶. Este enfoque se potencia a partir de un régimen de clases individuales —una modalidad conocida como uno-a-uno⁷—, del que derivan prácticas

¹ Shulman, Lee (2005). “Signature pedagogies in the professions”, *Daedalus*, 134(3), p. 54-55.

² Ford, Biranda (2010). *What are conservatoires for? Discourses of purpose in the contemporary conservatoire*. Tesis para optar al grado de doctor en filosofía. Institute of Education, University of London, p. 127-128.

³ Jørgensen, Harald (2000). “Student learning in higher instrumental education: who is responsible?” *British Journal of Music Education*, 17(1), p. 72-74.

⁴ Beltramino, Fabián (2021). “Canon y educación musical”, *Revista del Instituto Superior de Música*, (18), pp. 237-239; Citron, Marcia J. (1993). **Gender and the musical canon**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-43.

⁵ Ford (2010). *What are conservatoires for...?*, p. 120-121.

⁶ Burwell, Kim, Carey, Gemma y Dawn Bennett (2019). “Isolation in studio music teaching: The secret garden”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), p. 374-375.

⁷ Carey, Gemma, Catherine, Grant y Mauricio Valdebenito (2021). “¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno”, *Revista Musical Chilena*, 75(236), p. 176-177.

pedagógicas verticales que generan ambientes altamente jerarquizados, competitivos y elitistas⁸.

Aunque el modelo uno-a-uno tiene evidentes beneficios —permite un trabajo personalizado con cada estudiante⁹—, se ha argumentado que también genera problemas por desarrollarse de forma aislada¹⁰. Este aislamiento habría dado lugar a prácticas que han hecho poco por asimilar las innovaciones pedagógicas del siglo XX y XXI, observándose que también existe poco interés por parte del profesorado en desarrollar habilidades de enseñanza¹¹. Por otra parte, se ha señalado que el estatus de un docente del sistema de conservatorio está principalmente relacionado con su mérito artístico y el de sus estudiantes¹². En contraste, la valoración basada en la dimensión pedagógica se relega a un segundo plano, privilegiándose estilos agresivos de enseñanza¹³. Esta dinámica contribuye a que los docentes repliquen las metodologías que ellos mismos recibieron, *conservando* prácticas pedagógicas que en el siglo XXI podrían estar descontextualizadas¹⁴.

Varios autores han descrito y categorizado modelos docentes en el contexto uno-a-uno. Carey y Grant¹⁵, a partir de las actividades que pueden observarse en la clase individual de instrumento, identifican un modelo predominante que denominan *transferencial*, caracterizado por la utilización de estrategias basadas en la demostración y la imitación. En contraste, definen el *modelo transformativo*, en que se podría apreciar un rol docente de facilitador del aprendizaje. Pozo¹⁶ realiza una categorización similar y describe un modelo tradicional focalizado en la obtención de resultados que cumplan con los estándares estéticos predominantes. Por otro lado, define el *modelo constructivo*, centrado en el estudiante y focalizado en desarrollo de capacidades metacognitivas y estrategias dialógicas. Finalmente, Iglesias¹⁷ propone una clasificación tricotómica mediante el análisis profundo del diálogo entre profesor y estudiante. Así se define el *modelo crítico*, el *modelo artesanal* y el *modelo técnico*. Si bien en todas estas investigaciones logran identificar en el conservatorio modelos

⁸ Nettl, Bruno (1995). **Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music. Music in American Life**. Illinois: University of Illinois Press, p. 11-42.

⁹ Gaunt, Helena (2010). “One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students”, *Psychology of Music*, 38(2), p. 185-186.

¹⁰ Burwell, Kim, Gemma Carey y Dawn Bennett (2019). “Isolation in studio music teaching...”, p. 374-375.

¹¹ Díaz, María Teresa (2015). “Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música: Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas”, *Revista Musical Chilena*, 69(223), p. 90-91; Iglesias, Pedro y Jesús Tejada (2024). “El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos”, *OPUS*, 30, p. 5 Tregear, Peter, Geir Johansen, Harald Jørgensen, Jhon Sloboda, Helena Tolve y Richard Wistreich (2016). “Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), p. 277.

¹² Nettl, Bruno (1995). **Heartland Excursions...**, p. 71-72.

¹³ Jørgensen, Harald (2000). “Student learning in higher...”, p. 67-77; Kingsbury, Henry (1988). **Music, talent and performance: A conservatory cultural system**. Filadelfia: Temple University Press, p. 104; Nettl, Bruno (1995). **Heartland Excursions...**, p. 141-142.

¹⁴ Gaunt, Helena (2010). “One-to-one tuition in a conservatoire...”, p. 199-200.

¹⁵ Carey, Gemma, Catherine Grant y Mauricio Valdebenito (2021). “¿Profesores de instrumento...”, p. 177-178.

¹⁶ Pozo, Juan Ignacio (2022). “The Psychology of Music Learning”, **Learning and Teaching in the Music Studio**. Juan Ignacio Pozo, María Puy Pérez Echeverría, Guadalupe López-Íñiguez y José Antonio Torrado (editores). Singapur: Springer, p. 48-49.

¹⁷ Iglesias, Pedro (2024). “Modelos pedagógicos en clases magistrales en contextos de formación musical profesional”, **Activismo, música y educación: Miradas desde la realidad chilena**. Rolando Angel-Alvarado (editor). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, p. 192-196.

pedagógicos centrados en el estudiante, todas coinciden que estos están lejos de ser el enfoque predominante.

Por otra parte, Schön¹⁸ describe el proceso formativo de profesionales prácticos, como diseñadores, arquitectos, psicoterapeutas y músicos. Lejos de presentar una postura crítica, aquí propone el modelo formativo de instrumentistas —en específico la clase uno-a-uno del conservatorio— como el referente que deberían seguir otras profesiones prácticas. Schön hace la distinción de que la clase de instrumento uno-a-uno no es una clase en el sentido tradicional, sino más bien un prácticum. Aunque los límites entre una clase y un prácticum pueden en algunos casos ser difusos, este último se concibe como una instancia de desarrollo profesional basada en el aprendizaje experiencial. Un prácticum sería una experiencia formativa que facilita que los alumnos *aprendan haciendo*, recibiendo retroalimentación de su práctica en entornos de bajo riesgo. En este contexto, los participantes aprenden bajo la guía de un tutor las convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración de una práctica profesional específica.

En las últimas décadas el modelo de conservatorio ha generado abundantes críticas. Harnoncourt¹⁹ afirma que, al centrarse en el desarrollo de habilidades técnicas, el modelo no produce músicos, sino acróbatas. Musumeci²⁰ lo describe como un entorno humanamente incompatible. Otros autores han argumentado que no fomenta las habilidades necesarias para que los músicos se desempeñen en la sociedad dinámica y compleja del siglo XXI²¹.

Aunque actualmente muchas instituciones han reaccionado a estas críticas adoptando nuevas prácticas, se mantienen por parte de la mayoría de los docentes las mismas creencias acerca de cómo debe efectuarse la formación de un músico²². Si bien en la actualidad existe a nivel administrativo un discurso que pretende reformas, estas no han logrado incidir de forma significativa en aspectos fundamentales, persistiendo prácticas pedagógicas decimonónicas²³.

La cultura académica en la formación inicial de docentes de música

En la formación inicial de un docente de música, encontramos un enfoque que podría considerarse más amplio, pues además de la dimensión musical, los estudiantes deben desarrollar habilidades pedagógicas. En Chile, es en 1968 cuando se instala un modelo de formación musical docente centrada en la pedagogía, haciendo un mayor énfasis en el manejo de diversas metodologías centradas en los procesos de enseñanza, explorando también

¹⁸ Schön, Donald (1992). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, p. 157-166.

¹⁹ Harnoncourt, Nikolaus (2006). **La música como discurso sonoro: Hacia una nueva comprensión de la música**. Barcelona: Acantilado, p. 30-33.

²⁰ Musumeci, Orlando (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Actas Segunda Reunión Anual de SACCoM, Quilmes, Argentina, p. 3

²¹ Gaunt, Helena, Celia Duffy, Ana Coric, Isabel González Delgado, Linda Messas, Olexandre Pryimenko y Henrik Sveidahl (2021). “Musicians as “makers in society”: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education”, *Frontiers in Psychology*, 12, p. 11; Iglesias, Pedro y Jesús Tejada (2024). “El modelo formativo de músicos profesionales...”, p. 14; López-Iñiguez, Guadalupe y Dawn Bennett (2020). “A lifespan perspective on multi-professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers?”, *Music Education Research*, 22(1), p. 5-6.

²² Ibáñez, Tania (2017). “Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior”, *Revista Musical Chilena*, 71(227), pp. 79-107.

²³ Sarath, Edward, David Myers y Patricia Campbell (2017). **Redefining music studies in an age of change: Creativity, diversity, and integration**. Nueva York: Routledge, p. 54-56.

nuevos repertorios fuera del canon occidental²⁴. De esta forma, un programa de pedagogía en música, si bien abarca el desarrollo de habilidades de ejecución instrumental, ofrece una formación centrada en la pedagogía sin tanto énfasis en la excelencia interpretativa y técnica, con el propósito que sus egresados puedan desempeñarse en el sistema escolar.

En Chile la formación inicial docente esté regulada por lineamientos y orientaciones establecidos de manera central por el Ministerio de Educación, mediante los Estándares de la Educación Docente²⁵. Estos documentos ministeriales, junto con otras políticas públicas, buscan orientar los procesos de formación inicial docente en cada una de las áreas del currículum escolar, existiendo un documento para la música. Junto a estos estándares, existen varios documentos, como el Marco para la Buena Enseñanza, las Bases Curriculares, Programas de Estudio y la Ley de Inclusión Escolar, por nombrar algunas. Todos ellos establecen lineamientos claros para la orientación del desarrollo profesional de profesores, que deberían impactar también a nivel curricular los procesos formativos para los docentes en Chile.

Estos lineamientos incluyen, entre otros, el desarrollo de habilidades en la planificación de la enseñanza y la evaluación, el conocimiento profundo de la disciplina musical y su didáctica y la capacidad de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso²⁶. De este modo, se busca que los egresados de programas de pedagogía en música en Chile no solo dominen la ejecución instrumental y el contenido musical, sino que sean capaces de atender a la diversidad de sus estudiantes, adaptando sus estrategias pedagógicas a las necesidades individuales y culturales de los mismos.

Choque de culturas académicas

Esta significativa divergencia en los enfoques pedagógicos y en la concepción del perfil de egreso en ambos programas de estudio genera una tensión que va más allá de la simple diferencia de métodos. Mientras el conservatorio fomenta la formación de músicos de excelencia —altamente especializados y competitivos—, la universidad promueve una educación más inclusiva en la que la práctica docente adquiere un papel central. Esta diferencia notable entre los enfoques de enseñanza de ambas instituciones nos lleva a identificar un fenómeno al que llamaremos *choque de culturas académicas*. Si bien en la formación inicial docente en diversas áreas se ha identificado la tensión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, por ejemplo, en Libâneo²⁷ y Marzábal²⁸, en la formación de profesores de música esta tensión se intensifica debido a las notables diferencias en la cultura académica previamente descritas.

²⁴ Poblete, Carlos (2017). “Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades”, *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade* 26(48), pp. 97-109.

²⁵ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2022). **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música**. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

²⁶ CPEIP (2022). **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...**, p. 20-76.

²⁷ Libâneo, José Carlos (2014). “La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davidov”, *Didácticas Específicas*, (10), pp. 5-37.

²⁸ Marzábal, Ainoa, Patricia Moreira, Virginia Delgado, Jeanette Moreno y Raúl Contreras (2016). “Hacia la integración del conocimiento disciplinar y pedagógico: desarrollando el conocimiento pedagógico del contenido en la formación inicial de profesores de química”, *Estudios Pedagógicos*, 42(4), pp. 243-260.

En ese sentido, en Brasil se ha utilizado el concepto de *habitus conservatorial* para describir una cultura académica caracterizada por el individualismo, centrada en el docente, centrado en el canon musical europeo, enfocado al virtuosismo instrumental y estructurado en torno a la relación maestro-discípulo²⁹. En el mismo contexto, Pereira —tras un análisis de los programas de estudio— ha señalado que este *habitus conservatorial* se traslada desde los programas de interpretación hacia los de pedagogía en música³⁰. De este modo, el choque de culturas académicas ya había sido observado a partir de la revisión curricular en contextos latinoamericanos.

La precariedad de la industria cultural y musical en Chile muchas veces obliga a los intérpretes formados en conservatorios a desempeñarse como profesores en universidades que imparten carreras de pedagogía en música. A pesar de que los egresados de conservatorios se definen y se identifican como intérpretes y músicos más que como profesores, se encuentran con la realidad de que desempeñarse profesionalmente en la interpretación resulta accesible solo para un grupo reducido de profesionales. Por esto, gran parte de los egresados de conservatorios termina optando por realizar labores de docencia³¹.

Por otra parte, los programas de formación de profesorado de música requieren docentes especializados en el área instrumental. En muchos casos, existen asignaturas específicas en los planes de estudios que se realizan en la modalidad uno-a-uno. Esta necesidad genera una migración, que provoca que la tradición académica asimilada en conservatorios se mezcle con la cultura académica de carreras universitarias de pedagogía musical. Se produce así el ya mencionado choque de culturas académicas: mientras que uno rescata el arduo trabajo que debe realizar el estudiante para mejorar su técnica e interpretación con criterios de excelencia, el otro aborda la ejecución instrumental como una herramienta para la enseñanza, que se desarrolla junto a otras competencias necesarias para desempeñar la docencia en contextos escolares.

Entonces, es necesario analizar cómo este choque de culturas académicas influye en la formación, desempeño y aprendizaje de estudiantes de pedagogía en música. Ellos se ven expuestos de forma simultánea a ambas culturas durante su formación, que como se ha argumentado, son en muchos puntos divergentes. Si bien existen estudios acerca de la educación musical con tradición de conservatorio, por ejemplo, Ibáñez³², Iglesias y Tejada³³ y sobre la praxis de docentes de instrumentos en conservatorios y universidades, por ejemplo, Bautista y Fernández³⁴ e Iglesias³⁵, resulta también necesario abordar una investigación con foco en la interacción de estas culturas académicas en programas de pedagogía en música.

²⁹ Pereira, Marcus Vinícius Medeiros (2014). “Licenciatura Em Música e *habitus* Conservatorial: Analisando O currículo”, *Revista da Abem*, 22(32), p. 92-94.

³⁰ Pereira (2014). “Licenciatura Em Música e *habitus* Conservatorial...”, p. 94-95.

³¹ Díaz, María Teresa (2015). “Los inicios de la profesión docente en los conservatorios... p. 87.

³² Ibáñez (2017). “Aprendizaje, experiencias previas...”, pp. 79-107.

³³ Iglesias (2024). “El modelo formativo de músicos profesionales...”, pp. 1-22.

³⁴ Bautista, Alfredo, y Fernández-Morante, Basilio (2020). “Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente”, *Revista Electrónica de LEEME*, (46), pp. 240-261.

³⁵ Iglesias (2024). “Modelos pedagógicos en clases magistrales en contextos ...”, p. 171-200.

De esta forma, establecemos los objetivos de investigación:

OG: Comprender cómo se configura el choque de culturas entre la tradición del conservatorio y la cultura universitaria en la formación inicial de docentes de música.

OE1: Conocer las perspectivas del profesorado y estudiantado de un programa de pedagogía en música en relación con los valores transmitidos en las dos tradiciones académicas.

OE2: Describir las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en clases individuales de instrumentos y evidenciar su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto de formación de docentes de música.

La tradición educativa de conservatorio trae consigo muchas consideraciones que hoy en día podrían llegar a considerarse obsoletas, con propósitos formativos que se han mantenido inalterados desde sus inicios a comienzos del siglo XIX en el Conservatorio Nacional de París³⁶. Como ya hemos mencionado, la tradición educativa de conservatorio se centra en la formación de intérpretes y músicos de excelencia, lo que choca con los valores impartidos en carreras de formación de docentes de música, como la inclusión y el propósito de aprendizaje de *todos* los estudiantes³⁷. Partimos de la convicción que un conocimiento profundo del contexto en que se desarrollan los diferentes programas de estudio constituye la base fundamental para articular procesos de innovación y mejora.

Metodología

La presente investigación se fundamentó en el paradigma constructivista, que explora los consensos e interpretaciones que tienen diferentes individuos acerca de un fenómeno³⁸. Utilizamos un diseño de investigación de estudio de caso con enfoque cualitativo, con la intención de comprender en profundidad las dinámicas y factores que influyen en el fenómeno académico anteriormente descrito³⁹.

La muestra contempló a estudiantes y profesores: 3 estudiantes de Pedagogía en Música que cursaban su 5to año de formación y 2 profesores de la asignatura instrumento principal. Utilizamos un muestreo intencionado⁴⁰, seleccionando participantes que facilitarían la obtención de información respecto al tema del estudio. Los criterios de selección de la muestra consideraron —en el caso de los docentes— que se hubieran formado como instrumentistas en la cultura académica del conservatorio y que tuvieran experiencia profesional de al menos seis años en la formación inicial de docentes de música. En el caso de los estudiantes, que estuvieran en el último año de un programa de pedagogía en música y que tuvieran alguna relación con la cultura académica de conservatorio en su formación antes del su ingreso a la universidad. Al tratarse de una investigación enmarcada en el

³⁶ Ford (2010). *What are conservatoires for...?*, p. 102-106.

³⁷ CPEIP (2022). **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...**, p. 50-63.

³⁸ Guba, Egon y Yvonna Lincoln (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”, **Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social**. Catalina Denman y Jesús Haro (editores.). Hermosillo: Colegio de Sonora, pp.113-145.

³⁹ Yin, Robert (2018). **Case study research and applications: Design and methods**. Thousand Oaks: SAGE, p. 31-56.

⁴⁰ McMillan, James y Sally Schumacher (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación p. 406-407.

paradigma constructivista, esta muestra no buscó ser representativa; más bien, pretendió alcanzar una comprensión más profunda del fenómeno a través de individuos que experimentan directamente la realidad estudiada.

Para la selección de las asignaturas a observar, analizamos la malla curricular del programa e identificamos aquellas que consideramos más significativas para los propósitos del estudio. Seleccionamos la asignatura de Instrumento Principal por cumplir con dos criterios fundamentales: ser impartida por docentes provenientes de la cultura académica del conservatorio y desarrollarse en modalidad uno-a-uno. Cabe señalar que gran parte de las descripciones de la cultura académica del conservatorio presentes en la literatura se basan precisamente en el análisis de clases individuales de instrumento⁴¹, por lo que consideramos que esta asignatura constituía un escenario idóneo para observar de manera más evidente las implicancias del choque de culturas académicas. Si embargo, importante destacar que dicho choque podría manifestarse también en otras asignaturas de carácter colectivo, como lectoescritura musical, armonía u otras asignaturas de la disciplina musical que tienen sus orígenes en programas de interpretación. Al respecto, otros estudios han identificado a partir de la revisión de programas de estudio, la presencia de un *habitus conservatorial* también en ese tipo de asignaturas⁴².

Para la recolección de datos realizamos entrevistas semiestructuradas⁴³. Estas fueron aplicadas a los docentes participantes, con el propósito de conocer su experiencia al insertarse profesionalmente en un programa de pedagogía en música. Las preguntas abordaron su percepción —a nivel metodológico y valórico— de su propio proceso formativo en la cultura académica del conservatorio y las diferencias que han experimentado al enfrentar la cultura universitaria.

También organizamos grupos focales con estudiantes⁴⁴, con el propósito de conocer su perspectiva respecto al choque de culturas académicas. Las preguntas profundizaron en su apreciación de las diferencias de valores y metodologías, así como en las implicancias que dichas diferencias tienen en su propio proceso formativo.

Para complementar los datos obtenidos mediante entrevistas y grupos focales, realizamos registros de notas de campo mediante observación no participante en cinco de clases individuales de instrumento⁴⁵. Las notas de campo describieron el ambiente, las interacciones, las actitudes y las metodologías de enseñanza, lo que proporcionó una visión detallada de las estrategias pedagógicas y la dinámica entre docentes y estudiantes en dicho entorno.

Para el análisis de datos empleamos el Análisis Temático⁴⁶. Este enfoque nos permitió identificar, organizar y analizar patrones significativos (temas) dentro del conjunto de datos. Todos los instrumentos —entrevistas, grupos focales y notas de campo—, previamente transcritos, fueron codificados. Estos códigos iniciales, que funcionaron como etiquetas concretas y concisas, se agruparon mediante un razonamiento abductivo para la construcción

⁴¹ Iglesias(2024). “El modelo formativo de músicos profesionales...”, pp. 1-22.

⁴² Pereira (2014) “Licenciatura Em Música e *habitus* Conservatorial...”, p. 94-95.

⁴³ Kvale, Steinar (2008). **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, p. 55-84.

⁴⁴ Morgan, David, Richard Krueger y Jean King (1998). **The focus group guidebook**. Thousand Oaks: Sage, p. 9-28.

⁴⁵ Gibbs, Graham (2013). **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, p. 47-62.

⁴⁶ Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2021). **Thematic analysis**. Londres: SAGE, p. 1-50.

progresiva de temas más abstractos, amplios y complejos⁴⁷. Los tres temas principales resultantes fueron: i) divergencia de propósitos formativos; ii) el enfoque pedagógico de la clase instrumental; y iii) transformación de la identidad profesional. A medida que desarrollábamos estos temas, los relacionamos con constructos teóricos emergentes, los cuales enriquecieron el marco teórico preliminar establecido antes de la recolección de datos. Tanto el marco inicial como los constructos emergentes los presentamos en la introducción del artículo.

La triangulación de datos la aplicamos mediante el uso de múltiples métodos de recolección, la participación de distintos actores y la integración de diversos constructos teóricos. Esta estrategia nos permitió una comprensión multifacética del fenómeno de estudio y robusteció la credibilidad de los hallazgos⁴⁸.

Cada uno de los participantes firmó un consentimiento informado, en el que declaró conocer el objetivo de la investigación, las condiciones de su participación, sus derechos y garantías de confidencialidad. De forma complementaria, obtuvimos la autorización de la dirección del establecimiento para realizar la investigación.

Contexto

El entorno en el cual se insertó la investigación corresponde a un programa de pedagogía en música perteneciente a una institución universitaria privada ubicada en el centro de la ciudad de Santiago de Chile. Los dos profesores de instrumento que forman parte de la muestra serán identificados como docente 1 y 2. La docente 1 tuvo una formación musical que comenzó a una edad temprana y proviene de una familia con una fuerte conexión con la música. Su formación académica incluye la formación profesional en su instrumento y música de cámara, realizados en primera instancia en Chile y luego en el extranjero. Cuenta con más de 20 años de experiencia en su instrumento y como docente en diferentes universidades del país. El acercamiento a la música del docente 2 se produjo durante su escolaridad, participando en agrupaciones de música popular. Posee 12 años de formación profesional en su instrumento principal, tanto en Chile como en Europa. Desde hace 9 años ejerce como docente en diferentes universidades chilenas y como monitor en proyectos de orquestas infanto-juveniles.

Para la muestra de estudiantes hemos asignado nombres ficticios. El primer estudiante, Pedro, cursa su último año de la carrera de pedagogía en música con especialidad en orquestas juveniles e infantiles. Junto a la formación de la asignatura de instrumento principal durante 3 años de la carrera, tiene formación previa a su ingreso a la universidad en proyectos de orquestas municipales bajo la tutela de variados docentes. Menciona que su primera opción de formación profesional fue una carrera de interpretación en su instrumento, pero que prefirió optar por una carrera pedagógica para tener más opciones laborales a futuro. Pese a que no era su primera opción, señala que terminó *encantándose* con la pedagogía una vez que ingresó a la carrera. El siguiente estudiante es Mateo, quien también cursa su último año de formación en pedagogía en música. Sus primeras opciones también fueron carreras de interpretación en su instrumento en conservatorios de música del país, a las cuales postuló

⁴⁷ Thompson, Jamie (2022). "A Guide to Abductive Thematic Analysis", *The Qualitative Report*, 27(5), p. 1413-1415.

⁴⁸ Tracy, Sarah (2010). "Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research", *Qualitative Inquiry*, 16(10), p. 843-845.

y no fue aceptado. Al no ser seleccionado en un conservatorio decidió ingresar a la carrera de pedagogía en música. Por último, Camila, también en último año de su carrera. Tuvo estudios en su instrumento algunos años con una profesora particular, quien le recomendó estudiar pedagogía en música. Su expectativa es que una vez finalizados sus estudios de pedagogía podrá ingresar a una carrera de interpretación.

Los perfiles de los participantes muestran una diversidad en sus trayectorias y motivaciones en el ámbito de la formación musical. Los docentes, formados en la tradición académica del conservatorio, han orientado su carrera profesional a la actividad docente en programas de pedagogía en música. Por otro lado, los estudiantes de pedagogía en música tuvieron también vinculaciones con la cultura académica del conservatorio en su formación inicial antes del ingreso a la universidad. Esta variedad de historias y perspectivas nos proporcionó una base para explorar cómo cada uno de estos individuos percibe y se relaciona con el fenómeno del choque de culturas académicas.

Resultados y discusión

Divergencias de los propósitos formativos

Ambos docentes poseen una visión crítica del modelo formativo de conservatorios. Sus opiniones son un reflejo de la experiencia formativa que poseen tanto en Chile como en otras partes del mundo. La docente 1 nos comenta:

Yo creo que los conservatorios, con el concepto de conservatorio antiguo, están obsoletos. No se han adaptado a nuestros tiempos (Docente 1, entrevista).

La docente 1 profundiza en este punto, afirmando que existiría poco realismo en los propósitos formativos del modelo de conservatorio. Su perspectiva es que al focalizarse exclusivamente en la interpretación descuida aspectos fundamentales que necesita un profesional de la música en el siglo XXI en Chile. El docente 2 complementa esta apreciación:

La educación en el conservatorio está orientada a la formación para el trabajo con pares, es decir, con colegas. Sin embargo, no prepara específicamente para la enseñanza a menores. Si bien existen cursos y menciones que permiten a un instrumentista relacionarse con la educación, el enfoque principal no está puesto en ahí, sino en la adquisición de un repertorio específico y en el desarrollo técnico, para alcanzar un nivel adecuado para la presentación en el escenario (Docente 2, entrevista).

Varios autores habían señalado que los propósitos formativos del modelo de conservatorios no son del todo convergentes con las necesidades de una sociedad dinámica y pluriforme⁴⁹. Es razonable pensar que, desde comienzos del siglo XIX, momento en que se establecen los propósitos del modelo de conservatorio, estas necesidades han ido cambiando. Junto al desarrollo de habilidades de ejecución instrumental y excelencia técnica, han ido

⁴⁹ Gaunt, Helena (2010). "One-to-one tuition in a conservatoire...", p. 196-197; Iglesias, Pedro y Jesús Tejada, J. (2024). "El modelo formativo de músicos profesionales...", p. 14; López-Íñiguez, Guadalupe y Dawn Bennett (2020). "A lifespan perspective...", pp. 1-14; Sarath, Edward, David Myers y Patricia Campbell (2017). *Redefining music studies...*, p. 54-55.

apareciendo otras necesidades, como el desarrollo de competencias pedagógicas. Los docentes entrevistados concuerdan con esta perspectiva, mostrando convicción en que durante los años de su formación profesional en el conservatorio estas habilidades no se desarrollaron de acuerdo con las necesidades de su actual entorno profesional.

A partir de lo expuesto, la formación profesional de un músico debería fomentar el desarrollo de habilidades pedagógicas. Sin embargo, ciertos aspectos profundamente arraigados en la cultura académica del conservatorio podrían limitar el desarrollo de estas habilidades. Kingsbury⁵⁰ describe dicha cultura como un entorno altamente jerarquizado, donde los estudiantes conviven con docentes cuya valoración se fundamenta en su posición artística más que en sus competencias pedagógicas. En este sentido, Carey y Grant⁵¹ sostienen que el criterio de contratación de docentes se basa principalmente en sus capacidades como intérpretes, relegando las competencias pedagógicas a un segundo plano. Si bien en la actualidad es posible identificar tendencias que buscan revertir esta situación, que han identificado que las competencias pedagógicas son un aspecto relevante en la formación de un instrumentista profesional, persistiría la noción de que la enseñanza es una profesión de segunda clase, reservada para quienes no tienen éxito en sus carreras como intérpretes⁵².

Vicente y Aróstegui⁵³ han problematizado acerca de este punto, señalando algunos alcances respecto a este elitismo presente en la formación en conservatorios. La veneración pseudorreligiosa por el trabajo de los grandes maestros circunscritos al canon musical occidental implicaría el menoscabo de otras áreas disciplinares. En particular se consideraría la dimensión pedagógica como inferior a la artística. No solo lo pedagógico podría considerarse irrelevante, sino que, en ciertos casos, incluso podría percibirse como una amenaza al individualismo que sustenta la formación instrumental. Al respecto, Lilja señala que “el arte corre el riesgo de ser rehén de aquellas universidades en las que la calidad artística se ve subyugada por normas pedagógicas y científicas”⁵⁴.

En contraste, el docente 2 expresa que en realidad no identifica diferencias notables a nivel metodológico entre ambos enfoques de formación musical. Señala que emplea con sus estudiantes de pedagogía la misma metodología que recibió en su formación inicial en conservatorios de música:

No creo que haya tanta diferencia. Hay que manejar las expectativas, porque, al final, es solo un ramo más para los estudiantes de la carrera de pedagogía (...). La metodología con la que aprendí en el conservatorio es prácticamente la misma que aplico ahora. (Docente 2, entrevista).

⁵⁰ Kingsbury, Henry (1988). **Music, talent and performance....**, p. 85-110.

⁵¹ Carey (2021). “¿Profesores de instrumento...”, p. 176.

⁵² Shaw, Luan (2024). “Conservatoire students perspectives on instrumental music teacher education: ‘Developing Pedagogical Knowledge’ (DPK) for the future music education workforce”, *Journal of Education for Teaching*, 50(1), pp. 155-171.

⁵³ Vicente, Alejandro y José Luis Aróstegui (2003). “Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios”, *Revista Electrónica de LEEME*, (12), pp. 13-26.

⁵⁴ Lilja, Efva (2021). “The pot calling the kettle black: An essay on the state of artistic research”, **Knowing in performing**. Annegret Huber, Doris Ingrisch, Therese Kaufmann, Johannes Kretz, Gesine Schröder y Tasos Zembylas (editores). Bielefeld: Transcript, p. 28.

Entonces el docente 2 no realizaría modificaciones metodológicas, sino que simplemente calibraría la expectativa de los resultados de aprendizaje que hacen referencia a la ejecución instrumental. En otras palabras, el docente enseña lo mismo, de la misma manera, pero con menos exigencia. Esto puede generar problemas, pues esta transferencia de actividades no consideraría la divergencia de los objetivos formativos.

La transferencia de modelos didácticos y metodológicos del contexto del conservatorio al universitario podría interpretarse como una incapacidad de los docentes de adaptar la planificación de sus clases a los nuevos propósitos formativos. En ese sentido, ya había sido diagnosticado dentro de la cultura del conservatorio la perpetuación de prácticas pedagógicas que en el propio conservatorio algunos consideran descontextualizadas⁵⁵. Sin embargo, esta continuidad metodológica y resistencia al cambio también podría ser un reflejo de la influencia de la cultura elitista presente en las instituciones de formación profesional de instrumentistas. Este elitismo podría llevar a la consideración de que poco pueden aportar a la enseñanza instrumental las innovaciones pedagógicas del siglo XX y XXI que han sido propuestas y consolidadas fuera del ámbito musical.

El estudiantado percibe esta transferencia de las prácticas pedagógicas como una debilidad. Si bien reconocen que los docentes moderan el nivel de exigencia en el nuevo contexto, consideran que existiría una falta de creatividad en la enseñanza, situación que no les permite abordar los nuevos desafíos:

No hubo una sobre exigencia de lo que podíamos tocar o hacer. Pero fuera de eso no hay una visión ni una guía, es como si en ocasiones no supieran cómo avanzar, solo exigen guiándose por lo que ellos ya estudiaron (Camila, focus group).

No obstante, existiría la percepción del estudiantado que los docentes adoptan un nuevo enfoque al realizar clases en programas de pedagogía. Varios de los comentarios de los estudiantes entrevistados confirman este punto: existiría en las modalidades de enseñanza del programa de pedagogía un enfoque que extiende de manera significativa el eje focalizado en la enseñanza del instrumento. Aparecen entonces nuevos propósitos formativos, que apuntan al desarrollo de habilidades en el ámbito de la enseñanza instrumental:

En pedagogía hay mucha más dedicación a la enseñanza y a cómo nosotros, como estudiantes, internalizamos el acto de enseñar; más allá de solo tocar. Tengo mucho contacto con gente del conservatorio, y ahí todo se trata de tocar; tocar; tocar y rendir [...]. Por eso, el enfoque en la enseñanza dentro de nuestra carrera es muy importante. Nos va a diferenciar de los profesionales que egresan del conservatorio, porque nosotros desarrollamos nociones sobre cómo enseñar el instrumento, no solo sobre cómo tocarlo (Pedro, focus group).

Este enfoque de la enseñanza instrumental en programas de formación de docentes de música es percibido como un sello diferenciador, que a la vez amplía sus competencias profesionales. Junto con la ejecución, les permitiría desarrollar habilidades de enseñanza instrumental.

⁵⁵ Gaunt, Helena (2010). "One-to-one tuition in a conservatoire...", p. 199-203.

El enfoque pedagógico de clase instrumental

Es interesante profundizar en las actividades que estos docentes implementan en sus clases. Según lo indicado anteriormente, los comentarios de varios estudiantes revelan una clara distinción de lo que denominan un *enfoque pedagógico*. Cabe destacar que este concepto surgió de las entrevistas y en cierta medida podría parecer redundante, pues toda clase debería tener un enfoque pedagógico. Un estudiante comenta:

En el programa de pedagogía en música he tenido mi primera experiencia con una profesora que realmente tiene un “enfoque pedagógico”. Antes tuve muchos profesores de instrumento en las orquestas municipales en las que participé, pero sus clases eran muy desorganizadas y dependientes del día a día. Por eso, creo que trabajar durante tres años con una profesora y avanzar de manera estructurada y metódica ha sido una experiencia mucho más enriquecedora. (Pedro, focus group).

Del comentario anterior se desprende que el estudiante percibe una notable diferencia en el enfoque de la clase de instrumento que recibe en el programa de pedagogía, que contrasta con su experiencia en orquestas infanto-juveniles. La clase de instrumento con enfoque pedagógico es valorada y descrita como más *estructurada y metódica*. No obstante, esta categorización también sugiere la posibilidad de que existan clases sin un enfoque pedagógico. Si bien inicialmente podría argumentarse que una clase sin enfoque pedagógico es simplemente una clase deficiente, consideramos que el problema presenta una mayor complejidad. Este aspecto será abordado más adelante.

Para profundizar en la comprensión de este enfoque pedagógico, analizaremos dos clases observadas, seleccionadas por sus pronunciados contrastes.

La profesora solicita al estudiante que muestre sus avances. La clase fluye a partir de lo presentado. El estudiante interpreta una sonata que ha trabajado durante un tiempo con la docente. Tras escuchar la ejecución, la profesora señala los logros observados y añade palabras de felicitación. Luego, indica los aspectos a mejorar, con énfasis en la necesidad de trabajar especialmente la claridad del sonido. Dado que se está abordando repertorio, la docente resalta la importancia de que el estudiante investigue sobre el compositor, el contexto histórico y la estructura de la obra (Notas de campo clase de instrumento principal).

En contraste, pudo observarse una clase en que aparecen resistencias que perturbaron el ambiente cordial que se percibía en la mayoría de las clases:

La clase comienza con un retraso de 20 minutos debido a que el estudiante no llegó con su instrumento y tuvo que gestionar un préstamo con un compañero. La profesora muestra cierta molestia ante la falta de responsabilidad del estudiante, aunque procura dejar de lado el inconveniente para continuar con la sesión.

Al inicio, señala errores en la postura que deben corregirse antes de comenzar la interpretación para evitar futuras molestias. [...] Durante la clase predominan las correcciones, pues el estudiante presenta malos hábitos técnicos, que requieren ajustes urgentes para mejorar diversos aspectos de su interpretación. Los intercambios son tensos debido a las constantes interrupciones del estudiante, lo que llega a exigir que la profesora eleve la voz en algunos momentos.

La ejecución del ejercicio continúa con dificultades. La profesora adopta una metodología más “escolar”, con una corrección más estricta y directa. Esto se debe a que, en ciertos momentos, el estudiante parece no atender plenamente sus indicaciones, lo que obliga a una

intervención más firme y repetitiva para evitar que persista en los mismos errores. Estas correcciones se mantienen dentro de un marco de respeto (Notas de campo clase de instrumento principal).

Es importante destacar que, en la mayoría de las instancias observadas, predominaba un ambiente relajado, tranquilo y caracterizado por la confianza mutua. El ambiente de esta última clase representa un caso atípico, que no refleja la generalidad de las actividades presenciadas. Pero este contraste resulta útil para comprender cómo la estructura de una clase fluye de manera reactiva: el estudiante ejecuta su instrumento y las actividades del docente responden a dicha ejecución. Las situaciones contrastantes observadas en las dos clases sirven para ilustrar cómo su desarrollo y resultados pueden variar sustancialmente según la respuesta del estudiante. En este sentido, sostenemos que en toda clase de instrumento el docente asume un rol reactivo, ajustando las actividades que propone en función de lo que le presenta el alumno.

El principal factor que determina la estructura de la clase, de acuerdo con lo observado, sería la preparación previa del estudiante. Tal como señala Jørgensen⁵⁶, el modelo uno-a-uno parte de la premisa que gran parte del aprendizaje lo realiza cada alumno de forma autónoma, mediante un estudio individual. El no cumplimiento de esta premisa, sumada a aspectos que tienen que ver con la responsabilidad del estudiante, determinó en este caso una clase tensa.

Aunque las dos clases presentan diferencias significativas, también comparten similitudes. En ambas —y en la totalidad de las clases registradas—, las actividades siguen patrones típicos documentados en clases de instrumento basadas en el modelo uno-a-uno.

Varios estudios han analizado las clases del modelo de conservatorios describiendo una estructura similar. Esta estructura consiste en un breve período de calentamiento y conversación, seguido por la ejecución del estudiante. Durante y luego de la ejecución, el docente ofrece comentarios que abarcan aspectos técnicos y musicales⁵⁷. Convergiendo con la literatura que ha abordado el tema, todas las clases que pudimos registrar estuvieron centradas en la ejecución de repertorio o ejercicios técnicos. Los docentes reaccionan a esta ejecución, entregando retroalimentación y sugerencias de acuerdo con las fortalezas y falencias percibidas. Esta retroalimentación puede apuntar a aspectos variados: postura, técnica, interpretación, afinación, digitación, respiración, contexto histórico de la obra ejecutada, entre otros. También pueden abordar aspectos metacognitivos y estrategias de estudio personal.

Esto lleva a una aparente paradoja, pues, pese a ser claramente identificada por los estudiantes, en primera instancia no puede hacerse una clara distinción de las actividades realizadas en una clase con enfoque pedagógico. No obstante, sostenemos que las diferencias son significativas, pero algo más sutiles. Esto ya había sucedido en otros estudios, donde la observación de actividades no fue suficiente para distinguir los modelos pedagógicos presentes en clases magistrales de instrumento⁵⁸. En ese caso fue necesario una interpretación

⁵⁶ Jørgensen (2000). “Student learning in higher instrumental education...” p. 67

⁵⁷ Gaunt, Helena (2010). “One-to-one tuition in a conservatoire...”, p. 199-200; Koopman, Costantijn, Nico Smit, Adri de Vugt, Paul Deneer y Jeannette den Ouden (2007). “Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education”, *Music Education Research*, 9(3), p. 381-383.

⁵⁸ Iglesias (2024). “Modelos pedagógicos en clases magistrales en contextos ...”, p. 192-196.

más profunda, que llevó a analizar la naturaleza del diálogo entre profesor y alumno para establecer la distinción de modelos pedagógicos. Así, se identificó el modelo crítico, caracterizado por el diálogo auténtico entre docente y estudiante. Tal como señala Freire⁵⁹, el diálogo auténtico no se produce simplemente cuando dos personas intercambian palabras, sino cuando ambos están dispuestos a cambiar de parecer a partir de los planteamientos de su interlocutor. En el contexto uno-a-uno, esto supone un consenso entre docente y estudiante acerca de puntos fundamentales de la instancia pedagógica, como pueden ser los objetivos de la clase o cuestiones estéticas.

En ese sentido, la docente 1 también identifica un enfoque crítico en su propio modelo de enseñanza, muy semejante al modelo crítico que emergió de otros estudios⁶⁰:

Respeto. Respeto, respeto y el respeto con todo lo que eso implica. No es el respeto hacia mí, sino el respeto hacia ti mismo, hacia la profesión, hacia la música. Y desarrollar el pensamiento crítico. [...] En mis clases realizo actividades que apuntan a la autoevaluación y la autocritica. Siempre le pregunto a mis estudiantes: ¿Y tú qué sientes? ¿O tú qué piensas tú? ¿Cómo lo harías? ¿Cómo lo resolverías? Eso para mí es fundamental (Docente 1, entrevista).

Se observa de manera evidente en los planteamientos de la docente la intención de un diálogo auténtico con sus estudiantes, lo que la acerca al modelo crítico y la distancia del modelo artesanal, en donde el maestro asume el rol de experto.

En síntesis, si bien en contextos de clases uno-a-uno podrían observarse actividades semejantes, es a partir de un análisis profundo del diálogo entre docente y estudiante que logra identificarse el modelo crítico, que en este caso relacionamos con el enfoque pedagógico que distingue el alumnado en las clases instrumentales.

Transformación en la identidad profesional

Los docentes coinciden en que la enseñanza musical debe integrar aspectos musicales, humanos, físicos y espirituales. Esta perspectiva refleja una transformación de su identidad profesional, donde su identificación como instrumentistas se adapta a las nuevas necesidades de la educación musical contemporánea:

Con los años entendí que el verdadero instrumento, finalmente somos nosotros como personas. El instrumento musical es solo una proyección de quienes somos, entonces desde ahí yo empecé a construir mi enfoque, siempre entendiendo que cada persona es distinta (Docente 1, entrevista).

La reflexión del docente 1 sobre la proyección personal en el instrumento resuena con la observación de Díaz⁶¹, quien destaca cómo la experiencia docente transforma las prácticas y las ideas subyacentes en la enseñanza. Al comprender que cada estudiante es único y que el instrumento es una extensión de su personalidad, los docentes adaptan sus estrategias pedagógicas. Esta transformación refleja una mayor apreciación de la individualidad del alumno y la complejidad del proceso educativo, llevando a un cambio significativo en la

⁵⁹ Freire, Paulo (2023). **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, p. 71-73.

⁶⁰ Iglesias (2024). "Modelos pedagógicos en clases magistrales en contextos ...", p. 92-96.

⁶¹ Díaz (2015). "Los inicios de la profesión docente...", p. 93-94.

identidad y las prácticas docentes, llegando a lo que algunos han denominado un enfoque pedagógico transformador⁶², constructivo⁶³ o crítico⁶⁴. Este nuevo enfoque destaca la importancia del valorar al estudiante de música no solo por sus habilidades técnicas, sino también por su desarrollo personal y su proceso de aprendizaje continuo. Al reconocer que el propósito de un músico se construye a través de la experiencia y la observación, se fomenta una enseñanza más holística y personalizada. Esto permite que los docentes adapten sus métodos pedagógicos para apoyar el crecimiento integral de sus estudiantes, promoviendo una identidad musical que va más allá de la mera ejecución técnica.

La transformación de la identidad profesional no es uniforme, en ese sentido se pueden observar diferencias en los docentes entrevistados. Pero es evidente también que durante el ejercicio de la docencia existe en ambos casos un significativo desarrollo de sus habilidades de enseñanza, que va acompañado de procesos de reflexión pedagógica.

Consideraciones finales

La clase uno-a-uno entendida como un prácticum

Al identificar el rol reactivo del docente, se observa que la clase de instrumento en modalidad uno-a-uno no sigue un libreto o planificación previa, sino que fluye en función de lo que le presenta el estudiante. Esto converge con lo señalado por Schön⁶⁵ en su teorización del aprendizaje de profesionales prácticos, quien sostiene que una clase de instrumento en modalidad uno-a-uno corresponde a un prácticum.

Existen diferencias fundamentales entre una clase y un prácticum. Según el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile⁶⁶, una clase es una instancia de aprendizaje dirigida por un profesor, con contenidos y objetivos definidos. Para alcanzarlos, los docentes implementan diversos recursos y actividades, cuyos resultados se evalúan mediante diferentes mecanismos. Aunque el prácticum también es una instancia formativa, su objetivo principal no es la enseñanza directa por parte de un docente, sino la entrega de retroalimentación a partir de las acciones del practicante. Por esta razón, muchas veces en el prácticum se habla de tutores, no de profesores.

Entendiendo la clase uno-a-uno como un prácticum, cobra sentido la aparente redundancia señalada anteriormente, de una clase con —o sin—enfoque pedagógico. Cuando el tutor asume un rol explicativo —similar al que tomaría un profesor en una clase convencional—, podría considerarse un prácticum con enfoque pedagógico. En contraste, un prácticum sin enfoque pedagógico se caracteriza por una mayor autonomía del estudiante, quien dispone de más espacio para resolver los problemas que enfrenta. Al respecto, Schön⁶⁷ ha señalado que en etapas iniciales en un prácticum abundan situaciones de incertidumbre y conflicto, que son resueltas mediante el diálogo entre el practicante y su tutor. Lo que es fundamental aquí es comprender que el alejarse del enfoque pedagógico no compromete necesariamente los aprendizajes de un prácticum.

⁶² Carey (2021). “¿Profesores de instrumento...”, pp. 175-183.

⁶³ Pozo (2022). “The Psychology of Music...”, pp. 47-83.

⁶⁴ Iglesias (2024). “Modelos pedagógicos en clases magistrales en contextos ...”, pp. 103-118.

⁶⁵ Schön (1992). **La formación de profesionales reflexivos...**, p. 158-264.

⁶⁶ Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (s.f). *Orientaciones para planificar el aprendizaje*.

⁶⁷ Schön (1992). **La formación de profesionales reflexivos...**, p. 9-12.

En ese sentido, sostenemos que un buen tutor no es el que adopta indistintamente un enfoque pedagógico, sino aquel que, basándose en el diagnóstico del practicante, ajusta su enfoque de acuerdo con las necesidades identificadas. Desde la perspectiva del proceso formativo, en muchos casos podría ser más beneficioso permitir que el aprendiz descubra por sí mismo las soluciones a los desafíos que enfrenta.

Esta situación genera otra tensión que agudiza el choque de culturas académicas. Durante su formación, un estudiante de pedagogía en música debería construir progresivamente un juicio sobre lo que constituye una buena clase, incorporando también los marcos normativos ministeriales. De este modo, un estudiante de pedagogía en música podría evaluar una clase en modelo uno-a-uno utilizando criterios asociados a una clase convencional en un contexto escolar. Pero estos criterios podrían no ser adecuados para juzgar un prácticum. Como hemos argumentado, un buen tutor no necesariamente dirige las actividades del prácticum con el fin de alcanzar objetivos predefinidos, sino que ajusta su rol de acuerdo con las habilidades que diagnostica en el estudiante en formación.

Implicancias para la educación musical

El estudio no ha pretendido establecer una generalización estadística en sus resultados, sino más bien profundizar en la comprensión de un fenómeno complejo que provoca tensiones en la formación inicial de docentes de música, que hemos denominado choque de culturas académicas. La investigación utilizó una muestra reducida, además con criterios de selección de los participantes que no permiten establecer una extensión estadística de sus hallazgos. Esto no debería entenderse como una debilidad en el diseño de un estudio de casos, pues nos permitió explorar en profundidad problemáticas emergentes que una generalización estadística hubiera pasado por alto.

Las tipologías y resultados presentados —en el marco de lo que Yin⁶⁸ denomina generalización analítica— facilitan la comprensión de aspectos relevantes que emergen en la formación de docentes de música. Este tipo de generalización se sustenta en una descripción densa del contexto, que supone también la interacción del lector, quien asume la responsabilidad de interpretar los datos y valorar su pertinencia en otros entornos. De este modo, los hallazgos de un estudio de caso único pueden ser transferidos a otros contextos⁶⁹.

En ese sentido, varias de las particularidades que presentamos en el caso descrito podrían resonar en otros programas de pedagogía en música, en que la formación instrumental está a cargo de profesionales provenientes de la cultura de conservatorios. Dicho de otro modo, el choque de culturas académicas no es de ninguna manera un fenómeno exclusivo del caso descrito.

Como hemos planteado en los objetivos de investigación, esperábamos que la descripción de este choque cultural permitiera avanzar en una comprensión—desde la perspectiva de docentes y estudiantes—de la complejidad y las tensiones que emergen en la formación del profesorado de música. En ese sentido, el estudio confirma lo planteado por otras investigaciones en el contexto latinoamericano. El *habitus conservatorial*⁷⁰, que había sido identificado en programas de pedagogía en música en Brasil a partir de la revisión de

⁶⁸ Yin (2018). *Case study research...*, p. 72-77.

⁶⁹ Halkier, Bente (2011). "Methodological Practicalities in Analytical Generalization", *Qualitative Inquiry*, 17(9), pp. 787-797; Ruddin, Lee Peter (2006). "You Can Generalize Stupid! Social Scientists, Bent Flyvbjerg, and Case Study Methodology", *Qualitative Inquiry*, 12(4), pp. 797-812.

⁷⁰ Pereira (2014). "Licenciatura Em Música e *habitus* Conservatorial...", pp. 90-103.

los programas de estudio, se reconoce también en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, a partir de la observación de clases y de la indagación de las perspectivas de los principales implicados: docentes y estudiantes.

Varios aspectos emergen del este choque cultural. En primer lugar, la divergencia de propósitos formativos del modelo de conservatorios y programas de formación de profesores de música supone una tensión, que los docentes resuelven de forma personal mediante diferentes estrategias. No obstante, pensamos que esta tensión no debería ser exclusivamente resulta por los docentes, los programas de formación de profesorado de música deberían proponer estrategias para mitigar los efectos de este choque cultural.

Segundo, existe en el estudiantado de pedagogía en música una clara distinción de clases en contextos uno-a-uno con un enfoque pedagógico. Ellos consideran que este enfoque les permite ampliar sus competencias profesionales, pues no solo aprenden a ejecutar un instrumento, sino también a enseñarlo. No obstante, no logramos identificar con precisión actividades específicas que permitan caracterizarlo. En ese sentido, las clases observadas, que los mismos estudiantes consideran tienen un enfoque pedagógico, evidenciaron estructuras semejantes a las que habían descrito otros autores en el modelo de conservatorio. Para realizar una distinción, fue necesario analizar aspectos más sutiles, como la naturaleza del diálogo entre el estudiante y el docente. Entonces surge la necesidad de seguir profundizando en la conceptualización de una clase de instrumento con enfoque pedagógico, pues este se construye a partir de aspectos que aún no han sido cabalmente identificados.

Tercero, en el intento de describir las prácticas que pueden definir este enfoque pedagógico, evidenciamos un modelo docente en que el profesor asume un rol reactivo, en que las actividades se definen en la misma clase como una respuesta a la ejecución del alumno, sin que sea evidente una planificación previa. Al respecto, argumentamos que en muchos casos una clase de instrumento en modalidad uno-a-uno es un prácticum, no una clase convencional. Si bien esto lo había propuesto Schön hace varios años, afirmamos que tiene implicancias profundas que no han sido del todo asimiladas por la investigación en educación musical, tanto en el contexto de conservatorios como en programas de formación de docentes de música. Un prácticum podría desempeñar un papel formativo significativo en el contexto del conservatorio, ya que estas instancias facilitan la adquisición de valores y competencias profesionales. Sin embargo, en la formación inicial de docentes de música, este enfoque podría resultar descontextualizado, dado que como se ha señalado, persigue objetivos diferentes. Además, la formación inicial docente incluye un prácticum específico: la práctica profesional, que se desarrolla en instituciones escolares.

En este contexto, surgen interrogantes sobre la posibilidad de aprendizaje de un instrumento dentro de un entorno de clase tradicional, semejante a la experiencia de aula en contextos escolares. Estos formatos podrían ser relevantes para programas de pedagogía, donde podrían aparecer metodologías y estrategias pedagógicas que podrían ser transferidas de forma más directa a contextos escolares, donde la modalidad uno-a-uno no es la norma. Para profundizar en este aspecto, sería útil el análisis de clases colectivas de instrumento que se imparten en programas de pedagogía en música. Así se podrían identificar estrategias grupales que trasciendan el ámbito de un prácticum y la modalidad uno-a-uno.

Finalmente, sostenemos que los docentes de instrumento, al enseñar en un programa de pedagogía, transforman su identidad profesional, mediante un proceso que implica la reflexión y el desarrollo de habilidades pedagógicas. Este desarrollo es fundamental para enfrentar los desafíos emergentes en estos nuevos contextos profesionales. Sin embargo, es

indispensable también que el sistema de conservatorios replantee sus propósitos formativos, incorporando el desarrollo de competencias pedagógicas, así como otras necesidades que han surgido en la sociedad del siglo XXI.

Agradecimientos

Agradecemos a Leonardo Díaz, quien colaboró en la redacción del manuscrito. Este estudio fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través de una beca del Núcleo Científico Milenio en Culturas Musicales y Sonoras (CMUS), código NCS 2025_65.

Bibliografía

- Bautista, Alfredo y Basilio Fernández-Morante, (2020). “Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente”, *Revista Electrónica de LEEME*, (46), pp. 240-261. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18013>
- Beltramino, Fabián (2021). “Canon y educación musical”, *Revista del Instituto Superior de Música*, (18), pp. 227-239. <https://doi.org/10.14409/rism.v0i18.10599>
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2021). **Thematic analysis**. Londres: SAGE.
- Burwell, Kim, Gemma Carey y Dawn Bennett (2019). “Isolation in studio music teaching: The secret garden”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), pp. 372-394. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>
- Carey, Gemma, Catherine Grant y Mauricio Valdebenito (2021). “¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno”, *Revista Musical Chilena*, 75(236), pp. 175-183. <https://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902021000200175>
- Citron, Marcia J. (1993). **Gender and the musical canon**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2022). **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música**. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.
- Díaz, María Teresa (2015). “Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música: Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas”, *Revista Musical Chilena*, 69(223), pp. 86-97. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/36815>
- Freire, Paulo (2023). **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI.

Lorca Rayen y Pedro Iglesias. (2026). Choque de culturas académicas en la formación de docentes de música: un análisis de la interacción entre la tradición del conservatorio y la pedagogía musical, *Revista Neuma*, 19(1), pp. 69-91. <https://doi.org/10.4067/s0719-53892026000100069>

Ford, Biranda (2010). *What are conservatoires for? Discourses of purpose in the contemporary conservatoire*. Tesis para optar al grado de doctor en filosofía. Institute of Education, University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007379>

Gaunt, Helena (2010). "One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students", *Psychology of Music*, 38(2), pp. 178-208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>

Gaunt, Helena, Celia Duffy, Ana Coric, Isabel González Delgado, Linda Messas, Olexandre Pryimenko y Henrik Sveidahl (2021). "Musicians as "makers in society": A conceptual foundation for contemporary professional higher music education", *Frontiers in Psychology*, 12, pp. 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>

Gibbs, Graham (2013). **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata.

Guba, Egon y Yvonna Lincoln (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa", **Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social**. Catalina Denman y Jesús Haro (editores.). Hermosillo: Colegio de Sonora, pp. 113-145.

Halkier, Bente (2011). "Methodological Practicalities in Analytical Generalization", *Qualitative Inquiry*, 17(9), pp. 787-797. <https://doi.org/10.1177/1077800411423194>

Harnoncourt, Nikolaus (2006). **La música como discurso sonoro: Hacia una nueva comprensión de la música**. Barcelona: Acantilado.

Ibáñez, Tania (2017). "Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior", *Revista Musical Chilena*, 71(227), pp. 79-107. <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902017000100079>

Iglesias, Pedro (2024). "Modelos pedagógicos en clases magistrales en contextos de formación musical profesional", **Activismo, música y educación: Miradas desde la realidad chilena**. Rolando Angel-Alvarado (editor). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 103-118.

Iglesias, Pedro y Jesús Tejada (2024). "El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos", *OPUS*, 30, pp. 1-22. <https://doi.org/10.20504/opus2024.30.12>

Jørgensen, Harald (2000). "Student learning in higher instrumental education: who is responsible?", *British Journal of Music Education*, 17(1), pp. 67-77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>

Kingsbury, Henry (1988). **Music, talent and performance: A conservatory cultural system**. Filadelfia: Temple University Press.

Lorca Rayen y Pedro Iglesias. (2026). Choque de culturas académicas en la formación de docentes de música: un análisis de la interacción entre la tradición del conservatorio y la pedagogía musical, *Revista Neuma*, 19(1), pp. 69-91. <https://doi.org/10.4067/s0719-53892026000100069>

Koopman, Costantijn, Nico Smit, Adri de Vugt, Paul Deneer y Jeannette den Ouden (2007). “Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education”, *Music Education Research*, 9(3), pp. 373-397. <https://doi.org/10.1080/14613800701587738>

Kvale, Steinar (2008). **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata.

Libâneo, José Carlos (2014). “La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davidov”, *Didácticas Específicas*, (10), pp. 5-37. <https://doi.org/10.15366/didacticas2014.10.001>

Lilja, Efva (2021). “The pot calling the kettle black: An essay on the state of artistic research”, **Knowing in performing**. Annegret Huber, Doris Ingrisch, Therese Kaufmann, Johannes Kretz, Gesine Schröder y Tasos Zembylas (editores). Bielefeld: Transcript, pp. 27-34.

López-Iñiguez, Guadalupe y Dawn Bennett (2020). “A lifespan perspective on multi-professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers?”, *Music Education Research*, 22(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>

Marzábal, Ainoa, Patricia Moreira, Virginia Delgado, Jeanette Moreno y Raúl Contreras (2016). “Hacia la integración del conocimiento disciplinar y pedagógico: desarrollando el conocimiento pedagógico del contenido en la formación inicial de profesores de química”, *Estudios Pedagógicos*, 42(4), pp. 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500014>

McMillan, James y Sally Schumacher (2005). **Investigación educativa. Una introducción conceptual**. Madrid: Pearson Educación.

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (s.f). *Orientaciones para planificar el aprendizaje*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Asociados-a-la-Base-Curricular/Partes-de-los-Programas/14601:Orientaciones-para-planificar-el-aprendizaje>

Morgan, David, Richard Krueger y Jean King (1998). **The focus group guidebook**. Thousand Oaks: Sage.

Musumeci, Orlando (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Actas Segunda Reunión Anual de SACCoM, Quilmes, Argentina.

Nettl, Bruno (1995). **Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music. Music in American Life**. Illinois: University of Illinois Press.

- Lorca Rayen y Pedro Iglesias. (2026). Choque de culturas académicas en la formación de docentes de música: un análisis de la interacción entre la tradición del conservatorio y la pedagogía musical, *Revista Neuma*, 19(1), pp. 69-91. <https://doi.org/10.4067/s0719-53892026000100069>
- Pereira, Marcus Vinícius Medeiros (2014). “Licenciatura Em Música e habitus Conservatorial: Analisando O currículo”, *Revista da Abem*, 22(32), pp. 90-103. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>
- Poblete, Carlos (2017). “Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades”, *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade* 26(48), pp. 97-109. <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n48.p97-109>
- Pozo, Juan Ignacio (2022). “The Psychology of Music Learning”, **Learning and Teaching in the Music Studio**. Juan Ignacio Pozo, María Puy Pérez Echeverría, Guadalupe López-Iñiguez y José Antonio Torrado (editores). Singapur: Springer, pp. 47-83.
- Ruddin, Lee Peter (2006). “You Can Generalize Stupid! Social Scientists, Bent Flyvbjerg, and Case Study Methodology”, *Qualitative Inquiry*, 12(4), pp. 797-812. <https://doi.org/10.1177/1077800406288622>
- Sarath, Edward, David Myers y Patricia Campbell (2017). **Redefining music studies in an age of change: Creativity, diversity, and integration**. Nueva York: Routledge.
- Schön, Donald (1992). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós.
- Shaw, Luan (2024). “Conservatoire students’ perspectives on instrumental music teacher education: ‘Developing Pedagogical Knowledge’(DPK) for the future music education workforce”, *Journal of Education for Teaching*, 50(1), pp. 155-171. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2228233>
- Shulman, Lee (2005). “Signature pedagogies in the professions”, *Daedalus*, 134(3), pp. 52-59. <https://www.jstor.org/stable/20027998>
- Thompson, Jamie (2022). “A Guide to Abductive Thematic Analysis”, *The Qualitative Report*, 27(5), pp. 1410-1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Tracy, Sarah (2010). “Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research”, *Qualitative Inquiry*, 16(10), pp. 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tregear, Peter, Geir Johansen, Harald Jørgensen, Jhon Sloboda, Helena Tolve y Richard Wistreich (2016). “Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), pp. 276-292. <https://doi.org/10.1177/1474022216647379>
- Vicente, Alejandro y José Luís Aróstegui (2003). “Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los

Lorca Rayen y Pedro Iglesias. (2026). Choque de culturas académicas en la formación de docentes de música: un análisis de la interacción entre la tradición del conservatorio y la pedagogía musical, *Revista Neuma*, 19(1), pp. 69-91. <https://doi.org/10.4067/s0719-53892026000100069>

conservatorios”, *Revista Electrónica de LEEME*, (12), pp. 13-26. <https://leemejournal.com/article-detail/?id=245>

Yin, Robert (2018). **Case study research and applications: Design and methods**. Thousand Oaks: SAGE.



Esta obra está bajo una licencia internacional.

Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0