



**DEL DICTADOR AL LÍDER: UN ABORDAJE DE LA PRÁCTICA CORAL
UNIVERSITARIA DESDE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADOR PARA
LA PROMOCIÓN DE ESPACIOS CONSTRUCTIVISTAS Y CRÍTICOS**

ESTUDIANTE

José Fabián Vargas Castillo

APROBADO POR

Tutor del TFG
M.Ed. Irán Barrantes León

**RITA MARIA
ARGUEDAS
VIQUEZ (FIRMA)**

Firmado digitalmente por
RITA MARIA ARGUEDAS
VIQUEZ (FIRMA)
Fecha: 2021.09.23
16:43:49 -06'00'

M.Ed. Rita Arguedas Víquez
Coordinadora
Maestría en Educación, CIDE

Del dictador al líder: un abordaje de la práctica coral universitaria desde el aprendizaje autorregulador para la promoción de espacios constructivistas y críticos

Jose Fabián Vargas Castillo¹
Universidad Nacional
Costa Rica
fabian.vargas95@gmail.com

Resumen

El ensayo pretende analizar el canto coral desde la óptica pedagógica, un área poco estudiada en esta disciplina. El principal objetivo es analizar las contribuciones que puede brindar el aprendizaje autorregulador a la práctica coral universitaria, a través de espacios constructivistas y dialógicos, que promuevan mayor independencia y criticidad a los cantantes.

Palabras clave

Constructivismo, educación autorreguladora, conductismo, práctica coral.

Abstract

This essay pretends to analyze the choral singing from a pedagogical perspective, since there are not many researches related to this topic. The main goal is to generate conclusions in relation to the different contributions that self-regulated learning could bring to the college choral practice, through constructivist and dialogical teaching, that promotes more independent and critical singers.

Keywords

Constructivism, self-regulated education, conductism, choral practice.

¹ Bachiller en la Enseñanza e Interpretación de la Dirección Coral, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Egresado en Canto de la Universidad de Costa Rica. Actualmente cursa la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional. Es docente de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Coro Sinfónico Nacional y Brilliant Minds School.

La pedagogía coral desde la óptica constructivista

Un coro es una organización de personas que coordinan diversos elementos interpretativos, musicales y técnicos con el fin de abordar una obra vocal. Es una estructura compleja que gestiona diferentes procesos y recursos, que deben ser coordinados con el fin de alcanzar tareas y metas específicas. Como toda organización, los coros también requieren de líderes para su correcto funcionamiento, sin embargo, a través de la historia, los conceptos de liderazgo se han tergiversado y desorientado (Simon, 2011).

Según Jordan (2007) la tradición coral se ha basado en relaciones de poder autoritarias y deposita la absoluta responsabilidad del ensayo, en los hombros del director. Si bien es cierto, él es responsable de la preparación de la partitura en todas sus dimensiones y, además, de generar un plan de acción pedagógico que sea efectivo para la agrupación, es también necesario transferir responsabilidad a los cantantes con el propósito que generar procesos de aprendizaje autorreguladores y horizontales por medio de herramientas interpretativas y técnicas.

En búsqueda de esos espacios dialógicos, se plantea el aprendizaje autorregulador como estrategia pedagógica de ensayo, en el cual se enfatice el rol del director como generador de espacios horizontales, en los que el aprendiente desarrolle competencias como el "aprender a aprender", elemento básico para generar una atmósfera de responsabilidad personal en las dinámicas de ensayo y evaluar el "propio proceso de aprendizaje y diferenciar aquellas estrategias que son útiles, al saber reconocer por qué, cómo y cuándo aplicarlas" (Panadero y Tapia, 2014, p.551).

De acuerdo con Gregorio (2017) históricamente la práctica coral se ha centrado en modelos instruccionales en donde el cantante recibe pasivamente la información. Este ensayo en contraposición propone una enseñanza que coloca al aprendiente en el centro del acto pedagógico y construye activamente significados con la guía del docente, movilizado por la reflexión y autogestión del aprendizaje.

En los últimos 30 años, los estudios sobre pedagogía han trasladado su mirada de las estrategias instruccionales y conductistas a la investigación de los procesos educativos desde la óptica del aprendiz. Como consecuencia de lo anterior, los modelos de aprendizaje han señalado la importancia del funcionamiento cognitivo en la interacción didáctica. Esta transición ha sido descrita por Scandura *et al.* (1981) como un "cambio de paradigma desde el estímulo-respuesta hasta el procesamiento de la información" (p. 2). Este cambio de perspectiva, dentro de la Psicología de la Educación ha supuesto el reconocimiento del aprendiz como un participante activo del proceso de aprendizaje (Di Vesta, 1989).

Pozo (2003) menciona que una buena parte de los sistemas conductistas se empezaron a analizar durante la primera mitad del siglo pasado, por vía de la investigación animal. Estos modelos promovían un sistema de castigo y premio, en el cual el docente era el centro del acto educativo y a través de jerarquías unidireccionales depositaba la información en el estudiante, con el objetivo que este lo memorizara. Pozo agrega que "el conocimiento desde un punto de vista conductista concuerda con la visión empirista y a una idea asociativa del aprendizaje. La conducta de un organismo podía reducirse siempre a las condiciones en que había generado esa conducta" (p. 103), esto limita el aprendizaje a la intervención del refuerzo a través del estímulo y respuesta y de esa forma el estudiante se aleja de su proceso de construcción de conocimientos.

Por otro lado, entre 1920 y 1960 se comienzan a generar nuevas reflexiones en torno al constructivismo, en el que surge la idea del ser humano como constructor de su realidad y conocimiento. Es decir, plantea que no hay realidades únicas, sino que dependen de las percepciones, constructos individuales y contextos socioculturales del sujeto (Universidad San Buenaventura, 2015).

Con base en el concepto previamente descrito, se podría entender este tipo educación como un proceso de interacción entre los conocimientos del docente y los estudiantes, quienes "entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje" (Ortiz, 2015, p.96). Esta relación dialéctica

involucra los diferentes actores de la educación, que construyen desde contextos individuales hasta sociales.

Flórez (1994) define el constructivismo como una construcción mental del sujeto aprendiente. En este se coloca al sujeto que aprende en el centro del proceso de construcción de conocimientos y, posteriormente, la persona toma esta información y la analiza con el fin de generar nuevos significados. El sujeto selecciona y organiza la información proveniente de diferentes fuentes, genera reflexiones a partir de conocimientos previos, estos se someten a interacción y socialización con el medio y, por último, forma vínculos y nuevos significados.

Según Reátegui (1995) este movimiento pedagógico se opone al aprendizaje receptivo y pasivo, ya que propone una organización de información por parte del alumno, en el que "selecciona, transforma y reestructura" (p.219) los conocimientos propuestos. Por otro lado, González (1995) amplía que el constructivismo defiende la idea que el ser humano no solo construye conocimiento a través de predisposiciones biológicas y socioculturales, sino que las realiza por medio de "una elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje" (p. 219).

A pesar de que el concepto del constructivismo pedagógico ha sido epistemológicamente debatido, las diferentes teorías y concepciones suelen coincidir que "no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas o compatibles con los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano" (Coll, 1997, p.21).

Tal como fue descrito previamente, tanto los modelos intruccionales como constructivistas, tienen profundas diferencias, principalmente en el currículum, en el rol de los actores que se involucran en el proceso educativo y las concepciones sobre el aprendizaje. La siguiente tabla, sintetiza las principales diferencias entre ambas corrientes previamente descritas:

Tabla 1

Contraste de los modelos instruccionales y constructivistas

Modelo conductista	Modelo constructivista
La enseñanza se centra en la figura del docente.	El alumno es el centro del proceso de construcción de conocimiento.
Prioriza la enseñanza antes del aprendizaje.	El aprendizaje se prioriza ante la enseñanza.
Se priorizan los resultados y productos, en vez de los procesos.	Los procesos son considerados como uno de los elementos de mayor importancia en el acto pedagógico.

Fuente: Elaboración propia con base en Universidad San Buenaventura (2015)

Se observa en la tabla anterior cómo el constructivismo planteado establece una relación dinámica entre los diferentes agentes que participan del acto educativo. El estudiante, por un lado, es quien construye su propio conocimiento a partir de experiencias previas, y el docente por otro, cumple el rol de intermediario en la estructuración de esa información, con el objetivo de construir dialógicamente el conocimiento (Araya, 2007).

Desde otra perspectiva, Meyer (1991) sintetiza el aprendizaje en tres categorías:

1. Aprendizaje como adquisición de respuestas: en este tipo de aprendizaje el docente deposita mecánicamente las respuestas en el estudiante.
2. Aprendizaje como adquisición de conocimiento: al igual que en el sistema de aprendizaje anterior, el estudiante tiene un papel pasivo, sin embargo, en este modelo el alumno adquiere conocimiento recurriendo a la transmisión del docente.

3. Aprendizaje como construcción de significado: el estudiante gestiona y auto regula su propio aprendizaje, por intermedio de una experiencia educativa dialógica con el docente.

El último punto propuesto por Meyer, el cual hace referencia a la autorregulación del aprendizaje, será el eje central que guiará este ensayo, con el fin de analizar las posibles aplicaciones en el campo de la dirección coral y generará reflexión sobre los diversos aportes que podría brindar en la formación de estudiantes universitarios que sean capaces de gestionar los espacios de aprendizaje de manera más independiente. Además se estudiará sus posibles implicaciones en la generación de espacios horizontales y dialógicos, que distribuyan la responsabilidad musical en los diferentes actores pedagógicos, y suscite prácticas musicales que involucren un diálogo activo a través de la reflexión, autopercepción y criticidad.

Este ensayo pretende cuestionar los roles inherentes que los directores corales y cantantes juegan dentro del esquema coral y las relaciones de poder que podrían implicar un debilitamiento del desarrollo musical individual de los estudiantes en el ensamble.

La competencia de autorregularse en el contexto universitario actual

En el marco de una sociedad sumamente cambiante, ha quedado claro que los antiguos sistemas educativos basados en la memorización de datos han sido insuficientes ante un mundo digital que nos ofrece cualquier tipo de información a un “click de distancia”. En cambio, las ciencias cognitivas han sido enfáticas en que el estudiante “sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Debe darse importancia a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación” (Universidad Estatal a Distancia [UNED], 2004, p. 24).

Las estrategias de autorregulación en el aprendizaje se tornan imprescindibles ante un elemento que Levy, *et al.* (1998) describen como la obsolescencia temprana, al referirse a la corta vida útil y rápido periodo de caducidad del conocimiento. Cada vez es más evidente en el ámbito universitario que una titulación académica no basta para responder a las circunstancias de una sociedad caracterizada por la incertidumbre ante el futuro inmediato, debido a los constantes contextos de cambio que enfrentamos y, por ello, es necesario que los centros educativos, en especial los de educación superior fomenten espacios que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos espacios se fundamentarían en dos principios: por un lado, el “aprendizaje estratégico” (Nisbet y Shucksmith, 1987; Weinstein, 1987) y por otro, el “aprendizaje autorregulador” (Weinstein, *et al.*, 2002). Ser una persona aprendiente estratégica y autorreguladora implica conocer de herramientas de aprendizaje que según Pérez *et al.* (2020) requieren de componentes motivacionales (la voluntad que propicia un espacio idóneo para el aprendizaje), cognitivos (aquellos procesos que interfieren en el procesamiento de la información) y metacognitivos (la capacidad de autorregular la información con el fin de generar resignificaciones a partir de la misma).

El rol de la autorregulación en el entrenamiento musical

Existen múltiples razones del porqué el aprendizaje autorregulado es de relevancia en la práctica coral. En el ejercicio del estudio de la música, el estudiante suele someterse a múltiples horas de estudio individual junto al instrumento, y el éxito de los logros alcanzados recae principalmente en la capacidad del discente en auto monitorear y gestionar el desarrollo de sus habilidades musicales, a pesar de ello, la práctica artística es una de las áreas más conservadoras y rezagadas en términos de autorregulación. Los modelos “docentristas” y sistemas basados en el concepto “maestro-aprendiz” son imperantes en las instituciones de enseñanza musical de la actualidad y, por consiguiente, estos modelos caracterizados por jerarquías verticales y desiguales han brindado pocos espacios para la reflexión y discusión de los procesos de enseñanza (Chaffin y Crawford, 2013).

Jordan (2007) sostiene que la tarea del director se ha centrado históricamente en generar realimentación inmediata al corista, enfocada en la técnica e interpretación musical, y se ha dejado de lado el abordaje de estrategias de estudio, la eficiencia en el aprendizaje y la capacidad de automonitoreo en los aprendientes. Como resultado, los estudiantes al final de sus carreras universitarias se convierten en músicos sumamente ágiles en resolver las solicitudes de los directores y docentes, sin embargo, carecen de herramientas que promuevan autorreflexión sobre sus prácticas interpretativas.

El sistema educativo autorregulador se enfoca en los procesos cognitivos y motivacionales del aprendizaje. Este sistema es importante de aplicar cuando se examina la forma en la que los discentes aprenden, controlan sus pensamientos, emociones, impulsos, interpretaciones y atención, con el objetivo de mejorar el proceso de la práctica musical. Promover el aprendizaje autorregulado en el ámbito artístico permite a los estudiantes adquirir mayor motivación, independencia y conduce a formar músicos más estratégicos (McPerson y Renwick, 2001), ya que el sistema implica acciones tales como la jerarquización de objetivos, planeamiento, organización, automonitoreo y evaluación, con el fin de que el estudiante pueda gestionar el proceso, reflexionar sobre los logros y generar nuevos objetivos (Zimmerman y Schunk, 2002).

Estudios sugieren que hay correlaciones significativas entre la efectividad de la práctica musical y la percepción de autoeficacia (McPherson y McCormick, 1999). Esta postura sostiene que hay un estricto vínculo entre la autoeficacia, la motivación y la persistencia requerida para afrontar los retos de la práctica musical. Entre más sólida sea la percepción de autoeficacia, más grande será el esfuerzo y la perseverancia hacia el logro de objetivos musicales. McPherson y McCormick (2006) plantean que aquellos estudiantes que poseen confianza en sus competencias han demostrado poseer las características necesarias para el aprendizaje permanente. Es decir, es la confianza en la autoeficacia la que conduce a la voluntad por la práctica y sin esa voluntad, la autorregulación no podría ser posible.

Este ensayo se centrará en tres fases del aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman y Schunk (2008): premeditación, práctica y reflexión, en un modelo que integra el papel del director como líder motivador y el estudiante como regulador de los procesos de aprendizaje y práctica musical. A continuación, se detallan:

- a. Premeditación y planeamiento: implica la capacidad del discente en gestionar los objetivos de la sesión de práctica, en el cual incluye decisiones referentes a la resolución estratégica de problemas. En esta fase, el aprendiente es motivado a buscar la autoeficacia en el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- b. Gestión de la práctica: esta etapa busca que el estudiante aplique las estrategias de resolución de problemas. El automonitoreo y la autoevaluación cumplen un papel sumamente importante en esta etapa, con el fin de generar ajustes y decisiones durante el proceso de montaje musical.
- c. Autorreflexión y evaluación: implica la valoración de los logros alcanzados y la formulación de nuevos objetivos para la futura práctica en término de los desafíos observados.

La tabla que se presenta seguidamente resume los objetivos principales de las tres fases de autorregulación descritas anteriormente:

Tabla 2.
Las tres fases de la autorregulación

Fases	
1. Premeditación	Planeamiento de la práctica Jerarquización de objetivos
2. Gestión de la práctica	Estrategias de solución de problemas Monitoreo y ajustes
3. Reflexión y autoevaluación	Práctica y reflexión Evaluación

	Generación de nuevos objetivos
--	--------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base en Zimmerman y Schunk (2008)

Las dimensiones psicológicas del aprendizaje autorregulado en la práctica musical

De acuerdo con Zimmerman (1989) el aprendizaje autorregulado tiene componentes psicológicos importantes para su efectividad, de los cuales destaca: la motivación, los métodos, factores sociales y el ambiente de aprendizaje. A continuación, se ampliará cada uno de los elementos y su relevancia:

- **Motivación:** la motivación cumple un papel esencial en el desarrollo de estrategias y tareas de manera efectiva. Ning y Downing (2010) amplían que la motivación augura un compromiso activo en el acto educativo, al influenciar cómo el aprendizaje toma lugar. La motivación incita a la participación y la persistencia, elementos imprescindibles para los procesos de aprendizaje en la práctica musical. Cabe destacar que el docente tiene un papel preponderante en el proceso motivacional, ya que, a partir de la realimentación positiva, actividades pertinentes y el empoderamiento de los estudiantes, se generan competencias efectivas en el logro de objetivos durante la práctica musical.
- **Método:** los modelos y estrategias pedagógicas deben ser congruentes con los principios del aprendizaje autorregulado. La autorregulación es una habilidad que puede ser enseñada y es mejor comprendida cuando se desarrolla en un ambiente de aprendizaje correcto, a través de estrategias que promuevan la independencia. Una práctica educativa que fomente la jerarquización de objetivos, y el automonitoreo, motivará a los estudiantes a buscar la auto eficacia en las competencias de aprendizaje (Pintrich, 2000). Es por ello, que estrategias tales como el aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y ambientes

educativos centrados en el estudiante, promueven el desarrollo de la autorregulación (McGivern *et al.*, 2000).

- Factores Sociales: en las teorías socio cognitivas, el aprendizaje sucede a partir de la interacción del conocimiento con el ambiente. De igual forma, Bandura (1997) respalda que la práctica educativa se construye de manera más eficiente, cuando este se somete a la observación a través de pares.
- Ambiente de aprendizaje: proveer a los estudiantes un ambiente propicio para generar independencia en el proceso de aprendizaje, es de suma importancia para la autorregulación. Generar espacios para reflexionar, retener y aplicar, permitirá a los aprendientes asumir responsabilidades sobre la metacognición y concientización Zimmerman, (1989).

Estrategias pedagógicas autorreguladoras aplicadas a la práctica coral

La actividad coral es una práctica naturalmente colectiva y es por lo que los coros son espacios donde los cantantes pueden fácilmente ocultarse detrás de las masas vocales, si los directores no replantean los métodos pedagógicos de ensayo. Eso respalda la importancia de generar la habilidad de propiocepción en el ensayo, como una estrategia que fomente la independencia y la autogestión.

La carencia de herramientas de automonitoreo en los coros, pueden generar grandes problemáticas en los resultados musicales esperados. Jordan (2007) plantea que una buena estrategia de ensayo consiste en un compendio de técnicas que aborden las problemáticas del ensamble completo, pero, a su vez, escuche los resultados de la enseñanza en grupos más pequeños, lo cual proveerá mayor responsabilidad individual en los cantantes.

Hay un pensamiento colectivo alrededor de la música coral que coloca la responsabilidad completa del ensayo en la figura del director. Sin embargo, las estrategias deberían conducir y ser diseñadas con el objetivo de colocar la mayor cantidad de

responsabilidad musical en los cantantes, a través de herramientas que generan la conciencia y la criticidad.

La utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje sustentadas por principios constructivistas son valiosos medios para asistir a los estudiantes en el desarrollo de prácticas autorreguladoras. Giuffrida (2002) propone 20 estrategias derivadas de estas que, para efectos de este ensayo, se presentarán en tres categorías: eliminación de elementos, repetición consciente y criticidad musical.

Estrategias basadas en la eliminación de elementos

La categoría de *eliminación de elementos* aborda prácticas que requieren eliminar o alterar momentáneamente fragmentos de los extractos musicales. Para Burgos y DeMarie (2017) aplicar variaciones en los retos musicales presentados, mejora la habilidad de retención. De acuerdo con Mieder (2018) las estrategias de eliminación de elementos también son aplicadas en el área de los deportes. Los jugadores de fútbol son entrenados inicialmente fuera de sus campos, antes de someterlos a jugar con el balón. De igual forma, los atletas primero se centran en las funciones primarias de sus habilidades deportivas con el fin de trabajar en el enfoque mental y se elimina inicialmente el equipo de entrenamiento.

Algunas de las propuestas estratégicas para el abordaje de la práctica coral por medio de la eliminación de elementos, son las siguientes:

- Dirigirse directamente al extracto musical que presenta el problema.
- Fragmentar el ritmo o la melodía.
- Contar y aplaudir.
- Cantar el intervalo de manera invertida o modificar el ritmo original a uno más complejo.
- Eliminar el texto y practicar con una sola vocal.
- Ejercitar la práctica mental.
- Alterar la secuencia de las notas.

Es importante tomar en cuenta que cada una de estas estrategias, deben ser constantemente auto monitoreadas y someter a análisis varios elementos: abordar primero los fragmentos de manera lenta, a continuación, puede aumentar la velocidad de manera gradual. De igual forma, es importante centralizar la atención de las tareas, al priorizar los retos en el proceso de estudio. Se sugiere que toda repetición y pausa, sea precedida de un proceso de reflexión.

Estrategias basadas en la repetición consciente

Esta categoría contiene estrategias como el encadenamiento, el uso del metrónomo y memorización crítica. La repetición es un aspecto natural de los procesos de aprendizaje musical, sin embargo, no siempre se ha utilizado de una manera eficiente. Laden y Ansalado (2017) plantean que la repetición fortalece las conexiones neuronales y perfecciona las habilidades. No obstante, una repetición sin procesos de reflexión previa puede generar efectos contraproducentes en la práctica musical, por ejemplo, el refuerzo de los errores existentes.

La repetición es una de las estrategias más frecuentes en la actividad coral, sin embargo, esta sin fundamento pedagógico, no siempre es efectiva (Stanbaugh, 2011). Enseñar a través de la imitación, puede generar espacios dinámicos en el acto educativo, más es importante recalcar que la realimentación tiene que ser ágil y concisa, ya que permitir a los estudiantes repetir incorrectamente, puede ralentizar el proceso de aprendizaje. Se sugiere que la repetición sea utilizada como herramienta de análisis y criticidad, por ejemplo, discutir la reiteración a través del diálogo, en el que un compañero (A) interprete un pasaje mientras el compañero (B) lo escucha a continuación, tendrá 30 segundos para generar una crítica y el proceso posteriormente se alternará.

Por otro lado, el análisis guiado puede ser una estrategia efectiva en la práctica coral. Esta estrategia implica realizar preguntas generadoras que lleven a los estudiantes a descubrir los errores presentes.

Algunas estrategias propuestas en esta categoría son las siguientes:

- Detectar el fragmento que presenta errores y extraer una serie de notas.
- Extraer un solo compás o sección.
- Detenerse repetidamente en la nota que genera complicaciones, a través de una reflexión sobre el problema técnico o interpretativo que originó el error.

Estrategias basadas en la criticidad musical

Estas prácticas pueden considerarse como procesos de metacognición, ya que implica el análisis y enfoque sobre el fraseo musical y la expresividad en términos de las dinámicas, articulación y experimentación tonal. Es importante que el estudiante sea capaz de tomar decisiones asertivas con el fin de afrontar los retos que conlleva el proceso de estudio de manera eficaz.

Las posibles estrategias que promueven la criticidad musical pueden observarse a continuación:

- Demostrar y explorar dinámicas.
- Generar fraseo musical.
- Explorar variadas maneras de expresar una idea musical.
- Examinar diferentes articulaciones, dinámicas y colores vocales.

Reflexión final

El ensayo analizó los complejos procesos metacognitivos que se emplean en la enseñanza y la práctica coral, y cómo podrían ser potenciados a partir del aprendizaje autorregulador, que contribuirá en la formación de estudiantes más independientes en la práctica coral.

Se sugiere a los directores, fomentar durante los ensayos musicales la conciencia y criticidad de las tareas individuales de cada cantante. La vigilancia en la generación de espacios de responsabilidad personal podría ser posiblemente una de las estrategias más

importantes durante el ensayo, desde la introducción hasta el cierre del proceso de montaje musical, ya que la construcción musical no depende únicamente de una relación unidireccional de docente hacia alumno, sino que es parte de una elaboración colectiva, donde el cantante sea un agente activo en los procesos de reflexión y decisión.

Los logros obtenidos durante el ensayo dependerán del nivel de conciencia y las herramientas autorreguladoras que posean los estudiantes sobre los sonidos producidos, especialmente de aquellos realizados por los otros. Una comprensión activa a nivel auditivo, que se enfoque en todos los elementos de la interpretación musical podría generar procesos pedagógicos más significativos y alejar de la práctica coral los antiguos paradigmas de dirección basados en relaciones autoritarias.

Gran parte de los problemas relacionados a la entonación, color vocal, ritmo y fraseo están relacionados a lapsos de desatención en las etapas de premeditación, gestión y autoevaluación de la práctica musical. Aquel estudiante coral que no gestione su proceso metacognitivo podría generar dependencia del director en la búsqueda de resultados musicales y, por último, un corista que no tenga la capacidad de autoevaluarse, tendería a carecer de herramientas de criticidad que le permita reflexionar sobre las dificultades que podrían surgir durante la práctica musical.

Un director coral que no fomente un proceso pedagógico autorregulador envolvería a los cantantes en una atmósfera de desatención y crearía desconexión individual entre el cantante y el proceso de ensayo y dejaría así, la responsabilidad absoluta de la construcción musical en manos del director (Jordan, 2007).

Una relación multidireccional que vincule dialógicamente al director con el cantante es construida a través de espacios horizontales, donde la voz del corista no se limite a una mera contribución pasiva con el colectivo, sino que tenga un espacio activo dentro de la organización coral en términos artísticos, sociales, espirituales y por supuesto, vocales. Esto generará sentido de pertenencia e identidad con la agrupación y consecuentemente, incentivará la motivación necesaria para la edificación de conocimiento por parte del aprendiz.

Para concluir, promover el aprendizaje autorregulador es para el proceso de ensayo, tanto un medio como un fin (Häkkinen *et al.*, 2017; Núñez *et al.*, 2006). Se considera un medio, ya que generará prácticas musicales centradas en el aprendizaje del estudiante, al promover una construcción de conocimientos más significativa que posibilite al estudiante alcanzar resultados de manera independiente, además de autogestionar los procesos que surjan durante la práctica musical y, un fin ya que ante los contextos sociales que afrontamos como sociedad, es cada vez más necesario brindar a los futuros músicos herramientas que les permitan desenvolverse ante espacios laborales, académicos y culturales cada vez más cambiantes, donde la capacidad de autorregularse y “aprender a aprender” perfilará a un profesional capaz para mantenerse competente y actualizado ante un mundo globalizado, que amenaza constantemente con la obsolescencia.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman and Co.
- Bugos, J. y De Marie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions. *Psychology of Music*, (45) 6, 855-867.
[doi:10.1177/0305735617692666](https://doi.org/10.1177/0305735617692666)
- Chaffin, R., y Imreh, G. (2002, Julio). Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory. *Psychological Science*, 13(4), 342-349.
<http://www.jstor.org/stable/40063766>
- Caplan, P., Crawford M., Hyde, J., Richardson, J. (2012). *Gender Differences in Human Cognition*. Oxford Scholarship Online
- Di Vesta, J. (1989). Applications of cognitive psychology to education. En M. Wittrock y F Farley (Eds.), *The future of educational psychology* (37–73). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-guide.pdf>
- Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. *Revista Educación y Pedagogía* (12 y 13), 339-350.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/6227/5743/>

- Giuffrida, J., Shea, J. & Fairbrother, J. (2002). Differential transfer benefits of increased practice for constant, blocked, and serial practice schedules. *Journal of Motor Behavior*, 34(4), 353– 365. <https://doi.org/10.1080/00222890209601953>
- Gonzalez, R (1995) El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa. *Cuadernos pedagógicos CEDHUM*. 29-36.
http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_04_1_el-constructivismo-sus-fundamentos-y-aplicacion-educativa.pdf
- Hadwin, A., Järevelä, S. & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. Roudledge Handbooks. En Alexander, P., Schunk, D.H. & Greene, J.A. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed, pp. 1-24). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Jordan, J. (2007). *Evoking Sound. The Choral Rehearsal*. GIA Publications, Inc.
- L Ghazi-Saidi & Ansalado, A. (2017). Second language word learning through Repetition an imitation: Functional networks as a function of learning phase and language. *Frontiers in Human Neuroscience*, (11).
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2017.00463>
- Lebrecht, N. (2018, Agosto 11). *Was Georg Szell as horrid as described?* Slipped Disc.
<https://slippedisc.com/2018/08/was-georg-szell-as-horrid-as-described/>
- Levy, J., Hipel, K. y Kilgour, M. (1998). Systems for sustainable development: Challenges and opportunities. *Systems Engineering*, 1(1), 31-43. doi:10.1002/(SICI)1520-6858(1998)1:1<31: AID-SYS4>3.0.CO;2-A
- McPherson, G. y McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 17(141), 98-102.
- McPherson, G., y Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
[10.1080/14613800120089232](https://doi.org/10.1080/14613800120089232)

- Meyer, J. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualized approaches to studying. *Higher Education*, (22), 297–316
- Mieder, K. (2018). The Effects of a Self-Regulated Learning Music Practice Strategy Curriculum on Music Performance, Self-Regulation, Self-Efficacy, and Cognition. *Graduate Theses and Dissertations*. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/7339>
- Ning, H., y Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, (20), 682-686. [10.1016/j.lindif.2010.09.010](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.010)
- Nisbet, J. & Shucksmith, A. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Ortiz, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19),93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462
- Pérez, C, García, F. J, Verdura, V., García, E. & Riquelme, V. (2020). La competencia "aprender a aprender" en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309–323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Ediciones Morata S.L.
- Reátegui, N. (1995). Constructivismo. *Congreso Latinoamericano de Educación Inicial*. Perú
- Scandura, M., Frase, L., Gagne, R.M., Stolurow, A & Groen, G. (1981). Current status and future directions of educational psychology as a discipline. En F. Farley & N. J. Gordon (Eds.), *Psychology and education* (pp. 367-388). McCutchan.
- Simon, A (2011, Noviembre 4). *Conductor as dictator*. ChoralNet.org. American Choral Directors Association. <https://choralnet.org/2011/11/conductor-as-dictator/>
- Stambaugh, L. (2011). When repetition isn't the best practice strategy: Effects of blocked

and random practice schedules. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 368–383. [10.1177/0022429410385945](https://doi.org/10.1177/0022429410385945)

Tommasini, A (2002, Abril 28). *Theater; Is Tyranny A Thing Of the Past?* New York Times.

<https://www.nytimes.com/2002/04/28/arts/theater-is-tyranny-a-thing-of-the-past.html>

Universidad Buenaventura. (2015). Las corrientes constructivistas y los modelos

autoestructurantes. *Los modelos pedagógicos*. Colombia

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Jose Fabián Vargas Castillo, cédula de identidad 116210647, estudiante de la Universidad Nacional, declaro bajo fe de juramento y consciente de la responsabilidades penales de este acto, que soy autor intelectual del Trabajo Final de Graduación Titulado **"Del dictador al líder: un abordaje de la práctica coral universitaria desde el aprendizaje autorregulador para la promoción de espacios constructivistas y críticos"**, para optar por el grado de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria.



Heredia, a los 15 días del mes de septiembre del año 2021

Refrendo

Los abajo firmantes avalamos el Trabajo de Graduación de la estudiante José Fabián Vargas Castillo, cédula 1 1621 0647, que lleva como título **Del dictador al líder: un abordaje de la práctica coral universitaria desde el aprendizaje autorregulador para la promoción de espacios constructivistas y críticos**, dado que cumple con las disposiciones vigentes y la calidad académica requerida por el posgrado.



M. Ed. Irán Barrantes León
Tutor
Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria



M. Ed Rita Arguedas Víquez
Coordinadora
Maestría en Educación