

Expectativas de ingresantes a carreras de música acerca de aprendizajes a realizar y proyectos profesionales a desarrollar

EJE TEMÁTICO 3. Afiliación
Reseñas de Investigación

Pissinis, Juan Félix¹
Peluffo, Santiago²
Martínez, Isabel Cecilia³

- 1 Becario Doctoral UNLP, Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FdA-UNLP), Argentina, juanfelixpissinis@gmail.com
2 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FdA-UNLP), Argentina, santiagoandrespeluffo@gmail.com
3 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FdA-UNLP), Argentina, isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan datos extraídos de entrevistas exploratorias realizadas a aspirantes a las carreras de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, haciendo foco en sus expectativas respecto de los aprendizajes a realizar durante su formación,

así como de los posibles proyectos a desarrollar a partir de su tránsito por la misma. A partir del análisis se vuelven relevantes las categorías de niveles de conocimiento -en relación a los aprendizajes- y de tipos de motivación -en relación a las actividades proyectadas a futuro-.

PALABRAS CLAVE: Ingreso Universitario - Expectativas de aprendizaje - Expectativas laborales - Motivación

1. INTRODUCCIÓN

La generación de circunstancias que permitan pensar el derecho a la educación universitaria como algo real, acercando la posibilidad de acceso a la universidad a poblaciones que por diferentes circunstancias no contaban con ella es un fenómeno relativamente reciente en nuestro país

(Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2012). Estas circunstancias interpelan al sistema educativo, exigiendo su transformación en pos de dar respuesta a la diversidad de demandas en el aprendizaje, al menos, si entendemos a la educación inclusiva no sólo en relación directa con la presencia del estudiantado, sino también con la promoción de su participación, la reducción de la deserción y el aumento de los logros de la población que accede a ella (Blanco Guijarro, 2008). De lo contrario, aumentar la población estudiantil en desmedro de la calidad educativa, significaría ceder ante el falso dilema de calidad vs. cantidad, contra el cual la universidad pública siempre está en pugna.

En este sentido, las modificaciones realizadas en 2006 en el ingreso a las carreras de Música de la Facultad de Artes, en la cual se centra este estudio, son un ejemplo de cambios en función de una modificación en las concepciones acerca del derecho a la educación y de la enseñanza del arte. Hasta ese entonces lxs ingresantes de las Licenciaturas y Profesorados de Música cursaban, previo a su ingreso a las carreras, la División de Estudios Musicales de Pregrado (DEMUDEP), con cursadas anuales de materias de carácter propedéutico comunes a todas las orientaciones (seis en aquel momento: Composición, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Educación Musical, Guitarra y Piano) y una prueba de desempeño específica para cada una de ellas, que restringía el ingreso a la carrera. Con el reemplazo de la DEMUDEP por el Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB) en 2006, además de modificar correlatividades, el cambio más significativo fue la supresión de la prueba de desempeño, sustituyéndola por una asignatura anual específica de cada orientación, conservando el carácter introductorio de las asignaturas del ciclo.

Estos cambios, junto con la apertura de una séptima orientación en 2008, Música Popular, provocaron un progresivo aumento del número de ingresantes (en los últimos años el número de inscriptxs ha rondado las 800 personas), con un consecuente incremento en la heterogeneidad de experiencias, expectativas y concepciones de dicha población.

Una educación con criterio de inclusividad necesita trascender la invisibilización epistémica del otrx, reconocerlx con sus características individuales y colectivas como destinatarix de esa educación y ubicarlx en el centro de la escena, para, recién a partir de entonces, poder trabajar en la construcción de un sistema que amplíe su espectro de posibilidades (Pissinis y Martínez, 2019b).

En un trabajo anterior (Pissinis y Martínez, 2019b) destacamos la importancia de la indagación sobre los antecedentes musicales de lxs estudiantes ingresantes: concepciones, saberes, deseos, gustos, expectativas, habilidades corporales, instrumentales, vocales, de interacción con otrxs. Postulamos, basándonos en la evidencia de estudios previos (Pissinis y Martínez, 2018; 2019a; Martínez, 2018; Valles et al, 2018), que la sistematización de dicha información puede constituirse en la base sobre la cual revisar las intervenciones pedagógicas con el fin de armonizar los contenidos de la formación musical con el estado actual del conocimiento de lxs estudiantes (Vigotsky, 1978), buscando promover la atribución de un mayor grado de significatividad a los aprendizajes (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1978) por parte de estxs últimxs.

En este sentido, presentamos a continuación resultados preliminares de un primer trabajo de indagación en las expectativas de lxs estudiantes ingresantes. Se trata de de entrevistas exploratorias realizadas a un grupo ingresantes al momento de su inscripción a las carreras, donde

se abordan algunos aspectos de su experiencia previa, sus expectativas respecto de los estudios a emprender y sus concepciones acerca de ser músicx.

2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO

Realizar una indagación exploratoria acerca de cuáles son las expectativas, experiencias previas y concepciones que poseen lxs aspirantes al ingreso a las carreras de Música de la Facultad de Artes (UNLP).

METODOLOGÍA

Dado que el interés de este trabajo está centrado en lo que manifiestan lxs participantes, la metodología cualitativa es la más adecuada, en tanto que pone el foco en la dimensión subjetiva de lxs mismxs.

Participantes

Participaron 39 personas (41% mujeres) de entre 17 y 69 años de edad (promedio:23; mediana: 19; moda: 18) que se inscribieron a las carreras de Música de la Facultad de Artes (UNLP) entre noviembre y diciembre de 2019 para el Ingreso 2020. Las personas que integran la muestra fueron seleccionadas de manera aleatoria al finalizar su trámite de inscripción. Por esta razón, la muestra no está necesariamente equilibrada por orientaciones.

Técnicas de producción de la información

Entrevistas individuales: se realizaron 39 entrevistas individuales semi-estructuradas, de una duración de entre 7 y 40 minutos aproximadamente (dependiendo de la disponibilidad de tiempo y predisposición de la persona participante). El guión temático estuvo orientado a indagar en diferentes aspectos que tienen que ver con la experiencia previa, concepciones y expectativas de lxs aspirantes, y constaba de las siguientes preguntas: ¿Cómo te vinculás con la música, qué prácticas musicales hacés? , ¿Por qué elegiste estudiar esta carrera?, ¿Qué saberes y habilidades esperás adquirir estudiando esta carrera?, ¿Qué experiencias previas (musicales o de otra índole) creés que pueden serte de ayuda a lo largo de la carrera?, ¿Qué salida laboral creés que te puede dar el título o el haber estudiado en la Facultad?, ¿Qué características creés debe tener, o qué debe hacer, una persona para ser considerada músicx?, ¿Te considerarás músicx?, ¿Qué te parece que debe tener, o

hacer, una persona música para ser considerada "profesional"?

Procedimiento

Lxs participantes fueron contactadas personalmente, inmediatamente después de realizar el trámite de inscripción, a la salida de la oficina donde realizaron el mismo. Todas las participaciones fueron voluntarias, previa explicación de los objetivos de la entrevista y de la confidencialidad de los datos personales. Las entrevistas fueron realizadas en ese mismo momento, luego de buscar un lugar cómodo en los pasillos o el patio de la Facultad, y fueron registradas con una grabadora digital ZOOM H6.

Análisis de datos

A partir de los audios registrados se transcribieron las entrevistas, no solo las partes de preguntas y respuestas que correspondían al guión temático, sino también las conversaciones posteriores que sucedieron con muchxs participantes una vez "completado" el guión, que consistían en profundizaciones de los temas surgidos durante la entrevista, o consultas por parte de lxs entrevistadxs al entrevistador respecto de las carreras.

Luego, de manera individual, lxs integrantes del equipo realizamos un análisis buscando unidades de significado que fueran relevantes a los objetivos de la investigación y realizamos una codificación abierta. Esta búsqueda no se acotó solo a las respuestas surgidas de las preguntas puntuales, sino que también se extendió a las charlas posteriores a la entrevista, en los casos en que las hubo.

Posteriormente, se buscó establecer vinculaciones entre estos resultados y categorías teóricas incorporadas a partir del trabajo de revisión bibliográfica.

RESULTADOS PRELIMINARES

Se presentan a continuación resultados preliminares surgidos a partir del análisis realizado hasta el momento de las primeras 20 entrevistas, con foco en las expectativas de lxs ingresantes acerca de los aprendizajes a realizar durante la carrera, así como de los posibles proyectos a desarrollar a partir de su tránsito por la misma.

Expectativas de aprendizaje

Ante la pregunta "¿Qué saberes y habilidades esperarás adquirir estudiando esta carrera?", las expresiones más frecuentes fueron de carácter general, amplias, ambiguas, poco específicas. Más de

la mitad de lxs participantes brindaron respuestas como por ejemplo “todo, herramientas, aprender un montón de cosas que no sé”, “sumar más recursos para mí en cuanto músico”, “conocimientos del espectro musical”, “que me facilite un montón de cosas con lo que hago”, “complementarme, formarme más”, “aprender más de lo que podría haber esperado”, “el conocimiento necesario para poder trabajar de lo que me gusta en un futuro”, “conocimiento para tener otras herramientas” (la palabra “herramientas” apareció frecuentemente), “poder darle una mano desde otro punto de vista un poco más académico, un poco más profesional, un poco más serio a la banda”, “cómo aplicar todo eso que sabes a lo que te gustaría aspirar, o ser”. A este tipo de respuestas se suman otras que abiertamente manifiestan no esperar “nada en particular” o no tener “una idea formada”.

Otrxs participantes apuntaron en sus respuestas a saberes que podríamos vincular con el conocimiento académico de la música, con expresiones amplias, como por ejemplo “capaz que acá va ser más teórico”, “aprender mucha teoría”, “bueno, vengo acá, aprendo todo lo teórico que no sé”; otras que lo particularizan en la contextualización de determinadas prácticas, géneros, obras musicales, o historia de la música; y otras que apuntan directamente a la lectoescritura musical.

Por otro lado, en otras respuestas aparecen expresiones que, sin dejar de ser amplias, refieren a otros aspectos específicos de la práctica musical, y que en la mayoría de los casos se vincula directamente con lo que mencionarán luego cuando se les pregunte sobre sus expectativas laborales. En lo que atañe a la Composición, este aspecto aparece en 4 de las entrevistas, en expresiones como “aprender a componer”, “que me dé las estructuras básicas de cómo componer”, “perfeccionarme en la composición, tener mejor calidad para componer”. La totalidad de las personas que respondieron en esta dirección se anotaron en la orientación en Composición. A partir de lo que explicitan lxs participantes se hace imposible entender el alcance que el concepto Composición tiene para ellxs, pero se hizo inevitable durante el análisis formularnos preguntas en esa dirección.

También encontramos respuestas vinculadas con la Ejecución Musical, en 5 de las entrevistas, apuntando a diferentes niveles de experticia, y principalmente enfocadas en la ejecución instrumental, con expresiones del tipo de “con que aprenda a agarrar la guitarra ya está”, “espero en todo ese tiempo saber bien interpretar alguna pieza en piano”, “conocer los instrumentos que quiera tocar, conocerlos a fondo”, y hay un caso que espera “aprender a cantar mejor”. La única de las personas entrevistadas anotada en la carrera de Dirección Coral busca “poder dirigir”.

Casos que se destacan particularmente del resto son los que plantearon esperar recibir aprendizajes directamente vinculados con la Enseñanza Musical, con expresiones como “que me enseñen a enseñar”, “que me dé las herramientas para poder ser profe”. Aparece solo en 2 de las entrevistas, pero lo llamativo es que no surge justamente en las personas anotadas en la orientación de Educación Musical, como podría esperarse por el enfoque de la misma, sino que aparecen en personas anotadas en la orientación de Música Popular, una de las cuales, aparte, se encuentra inscripta en la Licenciatura y no en el Profesorado.

Finalmente aparecen expectativas que no estarían tan vinculadas con los contenidos del currículum explícito (De Alba y Puiggrós, 1991), sino que más bien podríamos pensar como subproductos del trayecto por la carrera, como son aprender a “expresarse”, a “exponerse”, a “apreciar” otras músicas, ser “motivadx” y ser ayudadx en la construcción de su identidad profesional.

Expectativas sobre proyectos a desarrollar

Lo primero que se destaca en las respuestas a la pregunta “¿Qué salida laboral creés que te puede dar el título o el haber estudiado en la Facultad?” es que en la mayoría de las entrevistas surgió de parte de lxs entrevistadxs el tema de la docencia, y es la única de las opciones mencionadas alrededor de este asunto que se hizo presente además de por la positiva (como un deseo, una aspiración), por la negativa (como una opción ya descartada, o algo a evitar).

Por otro lado, surgieron respuestas que apuntaban a proyectos directamente vinculados con el hacer musical. Hablamos de proyectos o de caminos a transitar, porque, si bien la pregunta disparadora apuntaba explícitamente a la salida laboral, y en muchas respuestas parece evidente que desde ese lugar lo estaba planteando la persona entrevistada (por ejemplo en expresiones como “componer canciones y venderlas”), en muchas otras no queda tan claro eso. En esos casos, las respuestas se plantean como una posibilidad más bien vinculada a su vocación artística (por ejemplo en expresiones como “no sé si lo laboral, pero yo creo que me va a ayudar con lo que ya hago” [componer], “yo creo que más en lo personal va a ser, no tanto laboral”), o manifiestan directamente no tener expectativas laborales vinculadas a la carrera, sino estar haciéndola por gusto personal (por ejemplo: “expectativa laboral la tuve en mi juventud, lo que pasa es que laboralmente me desarrollé en otras áreas, y ahora más que nada busco conocimiento”).

Entre estos proyectos vinculados al hacer musical se destacan dos tipos de prácticas, uno relacionado con la interpretación y ejecución musical y otro relacionado con la composición musical. Estos tipos de práctica no se presentan de manera excluyente, sino que la mayoría de las veces aparecen relacionadas en una misma respuesta. Además, en muchas de las respuestas que apuntan a la interpretación musical, ésta aparece directamente vinculada con la idea de formar parte de una banda. Por otro lado, otro tipo de práctica que fue mencionado en las respuestas, aunque con mucha menor frecuencia es la producción musical.

Un objetivo que se hace presente en algunas de las respuestas tiene que ver con la idea de alcanzar el éxito. Aparece en expresiones como “ojalá forme una banda y la peguemos” o “mi objetivo es muy ambicioso porque es triunfar en la música”, y siempre en relación a las prácticas musicales y no a las prácticas docentes.

Finalmente, en la mitad de las respuestas surgió algún comentario en relación a la valoración de la obtención del título en relación con los aprendizajes realizados en la carrera. Solo dos de las personas entrevistadas enfatizaron su interés por la obtención del título (“creo que me va a servir más poder hacerlo más rápido, conseguir más rápido el título”), una de las cuales incluso argumentando su importancia legal para el ejercicio de la docencia en instituciones. El resto hizo hincapié en su interés por los aprendizajes a realizar, relativizando la importancia de la obtención del título, “no sé si el título, pero lo que aprenda” [le va a ayudar], “el objetivo no es salir de acá con el título”.

3. DISCUSIÓN

Para interpretar las respuestas correspondientes a las expectativas de aprendizaje podemos echar mano a la idea de niveles de conocimiento. Sánchez (2014) propone siete niveles: instrumental, técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnoseológico y filosófico que “se derivan del avance en la producción del saber y representan un incremento en la complejidad con que se explica o comprende la realidad” (p.135), y los describe en términos de la abstracción y la profundidad alcanzada en la relación del sujeto con el objeto.

Podemos observar que casi todos los aspectos mencionados ante dicha pregunta parecieran encajar con los 3 niveles inferiores, ya que se acotan a la búsqueda de información (nivel instrumental), el aprendizaje de reglas para el uso de diferentes tipos de instrumentos (nivel técnico), y, en algunos casos al uso crítico de un método en función de una determinada realidad (nivel metodológico). En los casos de quienes mencionan querer aprender lo “teórico”, por el modo en que lo expresan, sumado a la experiencia que declaran poseer, parecería que se refieren más a conocimientos declarativos en general -informaciones, podríamos decir- que a teorías propiamente dichas, en tanto cuerpos estructurados de conocimientos.

En cuanto a los proyectos a futuro planteados por lxs entrevistadxs, podemos plantear dos dimensiones a partir de las cuales comenzar a interpelarlos. Por un lado, la actividad a desarrollar: práctica musical o docencia. Por el otro, la motivación que subyace en la elección de esos proyectos, la cual puede estar ausente, o ser extrínseca, intrínseca o altruista (Ryan y Deci, 2000; Moran, Kilpatrick, Abbot, Dallat y McClune, 2001; Ariza, Sánchez y Pontes, 2011; Heinz, 2015).

En relación a la docencia, como mencionamos anteriormente, es el único caso donde se hizo patente en algunas respuestas la ausencia de motivación, ya sea para su ejercicio en general (“la verdad que yo sé que no quiero ser profesora de música”, “no estoy para ser profesor”, “ahora mismo no está dentro de mis planes”), o en algunos ámbitos específicos, como la educación escolar o la educación formal (“seguramente a futuro pueda dar clases, pero no me veo dando clases en un colegio”, “quería una carrera de música que no tenga que sí o sí dar clases de música en un colegio”).

En otras expresiones inferimos una motivación más bien extrínseca por el ejercicio de la docencia. Si bien no lo explicitan abiertamente, no manifiestan ningún interés intrínseco por la actividad, sino que apuntan a los beneficios materiales o incluso expresan su deseo de querer evitarla en la medida de lo posible: “y sí, solventar, decir ‘bueno, tengo la posibilidad de dar clases’, que me va a ayudar en el día a día paralelo”, “por qué educación? La verdad que, porque, una por la salida laboral y la verdad que no sé si el día de mañana voy a estar dando clase en una escuela”, “podés estar en un instituto, o si te va bien, no sé, por ahí zafas”.

Hay respuestas que explicitan que el interés por las prácticas docentes está sustentado en motivaciones intrínsecas, como por ejemplo: “siempre me gustó enseñar”, “maestra jardinera. Estoy recontra convencida de que me gusta, [al aprendizaje musical] lo busco como una herramienta, no sé si como una salida más laboral”, “mi idea es ser profe, que me dé las herramientas para poder serlo, porque me parece que la música es algo que es genial”.

Finalmente, hay algunas expresiones que parecen apuntar a motivaciones del tipo altruistas, entendidas como el gusto por trabajar con jóvenes y niños, o la voluntad de brindarse a la sociedad cumpliendo un trabajo importante y valioso (Moran et al., 2001): “yo como que quiero transmitirle a los más chiquitos”, “mañana me gustaría compartir conocimientos y tener algún alumno”, “mi trabajo con los chicos creo que es una misión que tengo en mi vida”.

Por otra parte, en algunos casos no se manifiesta un particular interés en la docencia, pero se la naturaliza como destino profesional: “no me interesa mucho ser profesora, pero creo que es como lo primero que se da”, “probablemente también termine dando clases porque es lógico”. En relación con esto, Vasconcelos (2002) menciona que las condiciones laborales inherentes a la profesión de las artes escénicas implican una alternancia entre períodos de trabajo e inactividad que suelen dar como resultado el desarrollo de múltiples actividades, entre las cuales una de las opciones más frecuentes es la docencia.

En el caso de la práctica musical, si bien es posible asumir que la motivación intrínseca existe en todos los casos, en algunos se expresa con mayor vehemencia: “cuando entré al coro, me di cuenta que en serio quería hacer eso y no tuve ninguna duda”; “yo quiero elegir lo que me gusta hacer, lo que me apasiona, literalmente, para disfrutarlo”; “me gustaría componer, todo el tema de producir la música, crear algo así como que transmita las cosas a la otra persona me parece una locura”; “me gustaría componer y todo el tema de producir música. Con la música la relación que tengo es amor, me encanta, la música es un golazo”; “yo me quiero dedicar a la batería, mi sueño es dedicarme a la banda”.

Si bien la categoría de motivación altruista surge en análisis vinculados a la práctica docente (Moran et al., 2001), encontramos expresiones referidas a la práctica musical que podrían ser interpretadas a partir de dicha categoría: “siento que podría aportar algo muy valioso, como empezar un nuevo estilo, implementar nuevas costumbres en el ámbito musical, incluso en la exposición, en cómo se disfruta la música, tanto en los espectadores como en la persona de uno sobre el escenario”.

Además, como ya mencionamos anteriormente, en algunos casos se pone de manifiesto que estas motivaciones se ven complementadas por otros motivos extrínsecos, como el sustento económico: “laburar, que mi banda sea mi emprendimiento”; “¿y qué más lindo que vivir del arte, no?, me encantaría”; o la idea de éxito: “la quiero pegar como artista”, “te puedo asegurar que el día de mañana me vas a escuchar en la radio y en todos lados porque ya lo hemos hecho, esto es realmente un sueño para mí, la banda”, “me gusta eso de decir ‘el día de mañana puedo llegar a ser un gran compositor’”.

En relación a esto último, Gueglio y Seidmann (2014) afirman que existen representaciones sociales de éxito propias de la juventud, enmarcadas en un discurso de época que las vincula a la cultura del narcisismo y a la necesidad exaltada de triunfo, las cuales condicionan la construcción identitaria y los proyectos de vida de lxs jóvenes. En concordancia con las expresiones de las entrevistas citadas al respecto, estas autoras relacionan el éxito tanto con lo económico como con el reconocimiento social y la satisfacción por trabajar de lo que uno desea.

Comentarios finales

A partir de la poca especificidad de las respuestas brindadas por lxs entrevistadxs ante la pregunta sobre sus expectativas de aprendizaje, podemos inferir falta de conocimiento respecto de las carreras en las que se inscriben, de la formación musical y de la música como campo de estudio en general. En ese sentido, nos parece importante, por un lado, seguir insistiendo en la difusión de la información sobre las carreras orientada hacia potenciales ingresantes. Y, por el otro, de acuerdo con Sánchez (2014), promover una pedagogía epistémica que incluya en la formación de lxs estudiantes la explicitación de los niveles de conocimiento permitiéndoles participar como sujetos críticos en la comunidad académico-profesional.

Por último, y retomando lo analizado acerca de la docencia como destino profesional, resaltamos el hecho de que varias personas que parecieran tener poca motivación intrínseca al respecto, siguen considerándola como una opción firme en su horizonte laboral. En esta dirección, se ha estudiado la vinculación entre el tipo de motivación y el grado de compromiso y la eficacia en el ejercicio de la profesión en docentes. Estas investigaciones sugieren que se dan mejores resultados cuando la motivación es de naturaleza intrínseca y altruista (Ariza, Sánchez, y Pontes, 2011). Por ello destacamos la importancia de visibilizar y trabajar alrededor de esta problemática a lo largo del trayecto formativo.

En futuros trabajos buscaremos continuar indagando en aquellas experiencias y saberes previos que lxs estudiantes acarrearán al ingresar a la Facultad, no sólo a través de sus propias declaraciones, sino a partir de observaciones realizadas en sus propios contextos de práctica. Paralelamente, apuntaremos a establecer vinculaciones entre los hallazgos realizados, intentando, a partir de éstas, desarrollar estrategias pedagógicas que puedan promover una mayor asociación entre los conocimientos a construir y las experiencias previas de lxs estudiantes (sobre todo de aquellxs con menor variedad de experiencias musicales previas).

BIBLIOGRAFÍA (Arial 10 para la bibliografía)

- Ariza, L., Sánchez, F. J., y Pontes, A. (2011). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional. Una aproximación a partir de la opinión del futuro profesorado de humanidades y ciencias sociales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 241-262.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*, 48º Reunión (pp. 5-14). Ginebra: UNESCO.
- De Alba, A., y Puiggrós, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Gueglio, C., y Seidmann, S. (2014). Representaciones sociales de éxito en jóvenes universitarios. *Anuario de investigaciones*, 21, 143-150.

- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.
- Martínez, I.C. (2018). Music attending to linear constituent structures in tonal music. En *Music & Science*, 1. pp. 1–17. DOI: 10.1177/2059204318787763
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012). *Revista Bicentenario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. ISSN 2250-6748.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J., y McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17–32.
- Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2018). La kinesis instrumental y la conducción de las voces: construcción de conceptos musicales corporeizados. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*. pp. 361-376. Buenos Aires: SACCoM
- Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2019a). La Enseñanza de la Conducción de las Voces sobre la Base Multimodal de la Kinesis Instrumental. En C. Giordano y G. Morandi (Comp.), *Memorias de las 2º Jornadas sobre la Práctica Docente en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos*. pp. 1350-1365. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-1796-6
- Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2019b). Educación musical universitaria inclusiva. Principales problemas para su análisis. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música*. (pp. 101-108). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-1739-3
- Sánchez, J. G. (2014). Los niveles de conocimiento: El Aleph en la innovación curricular. *Innovación educativa*, 14(65), 133-142.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Valles, M.L., Martínez, I.C., Ordas, M.A y Pissinis, J.F. (2018) Correspondence between the body modality of music students during the listening to a melodic fragment and its subsequent sung interpretation. En Parncutt, R. and Sattmann, S. (Eds.) *ICMPC15/ESCOM10: Abstract book*. (p. 308) Graz: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.
- Vigotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press