

CONVERGENCIAS ENTRE PERSONALIZACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE INFORMAL EN EL JAZZ UNIVERSITARIO

Intersections of personalized education and informal learning in Higher Jazz Studies

Marcos Merino¹

<https://orcid.org/0009-0008-6677-825X>

Juan Carlos R. Calvi²

<https://orcid.org/0000-0001-5789-5165>

Recibido: 13/03/2025 • Aceptado: 05/05/2025

Cómo citar: Merino, M. y Calvi, J. C. R. (2025). Convergencias entre personalización educativa y aprendizaje informal en el jazz universitario. *Ciencia y Educación*, 9(2), 99-117. <https://doi.org/10.22206/ciened.2025.v9i2.3497>

Resumen

Este estudio examina los resultados de un proyecto de innovación educativa llevado a cabo en la carrera de música moderna y jazz de la Universidad de las Américas (Quito, Ecuador) desde el prisma de la personalización educativa, con el fin de describir sus posibles intersecciones con el aprendizaje informal de la música. Este estudio, con enfoque cualitativo, utiliza entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. En base a las definiciones de personalización educativa y aprendizaje formal propuestas, se ha elaborado una matriz de análisis cualitativo mediante la cual se han analizado dichas entrevistas. Los resultados muestran que existen diferentes convergencias entre el aprendizaje informal y la personalización educativa, especialmente en lo relativo a la identidad de los participantes (su formación previa) y su acompañamiento (el papel del grupo). Como conclusión, se plantea la necesidad de incluir la personalización educativa y el aprendizaje informal en contextos formales de educación musical.

Palabras clave: aprendizaje informal, jazz, enseñanza superior, personalización educativa, comunidad de práctica.

Abstract

This study examines the results of an educational innovation project carried out in the modern music and jazz degree program at the Universidad de las Américas (Quito, Ecuador) through the prism of educational personalization, to describe its possible intersections with informal music learning. This study, with a qualitative approach, uses semi-structured interviews for data collection. Based on the proposed definitions of educational personalization and formal learning, a qualitative analysis matrix has been elaborated through which these interviews have been analyzed. The results show that there are different convergences between informal learning and educational personalization, especially regarding the identity of the participants (their previous training) and their accompaniment (the role of the group). In conclusion, the need to include educational personalization and informal learning in formal music education contexts is raised.

Keywords: informal learning, jazz, higher education, personalized education, community of practice.

¹ Universidad Rey Juan Carlos (URJC), España. Email: marcos.merino@urjc.es

² Universidad Rey Juan Carlos (URJC), España. Email: juancarlosramon.calvi@urjc.es



1. Introducción

La inclusión del jazz en la academia fue uno de los cambios más significativos que sufrió la enseñanza musical en las últimas décadas del siglo XX. De esta forma, accedieron al mundo académico culturas musicales que, en sus orígenes, transmitían su conocimiento a través de la oralidad, la imitación y la repetición (Carter, 1986; Berliner, 1994; Prouty, 2004, 2006). Sin embargo, la institucionalización de estos géneros musicales transformó los procesos de transmisión del conocimiento que las caracterizaban.

En el caso del jazz, se observa una serie de cambios que lo acercaron al modelo eurocéntrico de las instituciones educativas musicales (modelo de conservatorio), dejando de lado algunos de sus rasgos estéticos afrocentristas más característicos (Javors, 2001; Lewis, 2008). En esta línea, Nettel (1995) señala que uno de los principales problemas que tuvo el jazz en su proceso de inclusión en el mundo académico fue el rechazo sistemático que existía hacia la improvisación en este tipo de instituciones. Asimismo, los distintos discursos que se han ido construyendo sobre la improvisación han determinado su encuadramiento y aplicación pedagógica en el campo de la educación musical (Larsson y Georgii-Hemming, 2019; Siljamäki y Kanellopoulos, 2020). No obstante, en las últimas décadas se está evidenciado un creciente interés por la creatividad en general y por la improvisación musical en particular en el ámbito educativo musical (Lage-Gómez et al., 2023). Debido a esto, la improvisación, un rasgo idiosincrático del jazz, fue sometida a un proceso de codificación de su lenguaje que le permitió el uso predominante de la notación escrita en la academia y desarrollar fundamentos teóricos que facilitaran su integración en la comunidad educativa (Prouty, 2011).

La inclusión del jazz en la academia ha llevado a los educadores a repensar el modelo tradicional de

conservatorio y el de escuela de música basado exclusivamente en la lectura y la interpretación (Farrell, 1997), con el objetivo de recuperar algunos de los procesos característicos del aprendizaje informal que fueron descartados durante su institucionalización. De este modo, este trabajo pretende explorar nuevos acercamientos a la pedagogía musical que permitan establecer vínculos con las metodologías representativas en el género (jazz) en sus orígenes con las prácticas musicales que se llevan a cabo fuera de los centros educativos, para así generar procesos que sean más relevantes para el alumnado (Ramírez Martínez & Rodríguez-Quiles, 2020). En la misma línea, diferentes psicólogos constructivistas hacen hincapié en la idea de que el alumnado, al entrar en la escuela, traen consigo mismos una gran cantidad de conocimiento informal. Este conocimiento, adquirido en un contexto informal, suele ser desechado por la academia, la cual considera al estudiante una hoja en blanco (Prawat, 1992). En este sentido, Folkestad (1999) señala que el profesorado de música raramente interactúa con un alumnado sin un trasfondo musical, sino que en la mayoría de los casos el estudiantado posee un conocimiento rico y sofisticado que ha ido adquiriendo a través de su participación en diferentes actividades fuera de la escuela. Este conocimiento es un aspecto crucial a tener en cuenta dentro de cualquier proceso educativo, ya que, en muchas ocasiones, el aprendizaje fuera de la escuela tiene un impacto más profundo que el que se realiza en el aula (Prawat, 1992).

En este contexto se sitúa el proyecto de innovación educativa objeto de este estudio. Tal y como se describirá más adelante, este proyecto de innovación educativa buscó acercar el ámbito académico al estudiantado, vinculando su formación previa, la materia estudiada y la academia (Merino, 2023), con el fin de prever la situación descrita por Jaffurs (2004), en la cual el alumnado aprende de una forma diferente a la utilizada en el contexto académico. Con este propósito, dentro del proyecto de innova-

ción se desarrolló una metodología que enfatizaba el aprendizaje a través del oído, la imitación y la repetición, aspectos característicos del jazz (Carter, 1986; Williams, 1973; Berliner, 1994; Prouty, 2004, 2006, 2011). A partir los resultados obtenidos en el proyecto de innovación educativa se establece el objetivo principal de este estudio, el cual consiste en describir dichos resultados desde el prisma de la personalización educativa y el aprendizaje informal para determinar así sus posibles intersecciones.

1.1. La conexión metodológica entre el aprendizaje informal y el jazz

Tal y como se ha expuesto anteriormente, la inclusión del jazz en la academia supuso una transformación para este género musical, especialmente en lo metodológico. De esta forma, se adoptaron nuevas prácticas vinculadas con el estudio formal de la música basadas de forma casi exclusiva en la lectura y la interpretación, en el uso de la notación y en la partitura como medio único para la transmisión del conocimiento musical (Javors, 2001), intentando de esta manera imitar los procesos metodológicos predominantes en la academia, los cuales están vinculados con el aprendizaje de la música clásica occidental (Folkestad, 2005; Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010). Investigaciones como la de Kavčič Pucihar et al. (2024) muestran que la adopción de estas prácticas ha generado frustraciones tanto en el alumnado como en el profesorado, lo que en algunos casos ha llevado a un abandono temprano de los estudios.

A pesar de que las prácticas metodológicas vinculadas con el aprendizaje informal han sido descartadas históricamente (no solo en el caso del jazz), la academia reconoce su valía dentro de la pedagogía de la música. Desde la década de los 90, diferentes autores como Green (2002, 2005), Lilliestam (1996) o Folkestad (2006), han señalado la necesidad de prestar especial atención a estos procesos

informales con el fin de poder incorporar algunas de sus cualidades al ámbito formal, ya que estas pueden ser de gran beneficio para el estudiantado. Estos procesos de aprendizaje informal están vinculados no solo al jazz, sino también a muchos de los géneros musicales populares actuales, y como se verá posteriormente, se observa que gran parte del alumnado que cursa estudios superiores de música moderna o jazz, ha formado parte de estas experiencias de aprendizaje informal. Por lo tanto, tal y como establecen González-Patiño y Esteban-Guitart (2021), es imprescindible conectar las experiencias que ocurren fuera de los centros educativos con las vivencias previas del alumnado.

Diferentes autores han definido el aprendizaje informal en función del lugar donde ocurre (Rogers, 2007), de quién toma las decisiones sobre qué y cómo estudiar (Jorgensen, 1997) o del nivel de conciencia del estudiante sobre su aprendizaje (Ziehe, 1986). Para este estudio, se adoptará una definición basada en las propuestas por Folkestad (2006), Green (2002, 2005) y Lilliestam (1996), quienes lo describen como:

- Actividades donde el alumnado elige el repertorio que le gustaría aprender
- Existe un constante proceso de prueba y error, tanto a nivel individual como grupal
- El estudiante organiza su propio estudio de manera independiente o con la ayuda de otras personas cercanas a él/ella (familia/amigos)
- La improvisación y la composición son dos componentes esenciales del proceso de aprendizaje
- El aprendizaje a través del oído es esencial, ya sea imitando grabaciones o a sus propios compañeros/as. Existe un diálogo entre los miembros del grupo que se retroalimenta constantemente.

- Actividades muy significativas a nivel emocional y motivacional para los participantes (Prawat, 1992).
- Son actividades con un alto valor personal, donde los participantes están inmersos tanto a nivel intelectual como emocional y con las que se identifican profundamente. Además, al participar en ellas desarrollan una apreciación especial por otros valores relacionados con la pertenencia a un grupo como la cooperación, la responsabilidad y el compromiso, las cuales están muy vinculadas a la motivación hacia la práctica musical (Green, 2005; Mariguddi, 2021).

De esta forma, la conexión entre el aprendizaje informal y el jazz es múltiple, ya que muchas de las características anteriormente descritas tienen, o han tenido, un gran protagonismo en la evolución de los procesos mediante los cuales se ha aprendido el jazz históricamente. Este hecho fue especialmente significativo en las primeras etapas de desarrollo del género musical, donde la importancia que tuvo la oralidad en los procesos de aprendizaje (ya que el género no se había codificado de otra forma que no fuera la auditiva), así como la imitación entre músicos, o el aprendizaje a través de la comunidad (grupos de práctica) es superlativa (Carter, 1986; Murphy, 1994; Prouty, 2006; Faulkner & Becker, 2009; Goldman, 2010). Por ello, autores como Green (2002, 2005) o Carrillo y González-Moreno (2021) destacan la importancia de incluir el estudio de aquellos géneros musicales vinculados con el aprendizaje informal de la música en los contextos formales, para así enriquecer estos últimos.

1.2. La conexión con la personalización educativa

Uno de los principales desafíos que el jazz ha enfrentado en su incorporación a la academia es la estandarización de sus contenidos. Esta estandarización es el resultado del proceso de codificación escrita de su lenguaje, un proceso condicionado por los cánones tradicionalmente establecidos en los centros de ense-

ñanza musical (Nettl, 1995). Por otro lado, se observa que los sistemas educativos, en su diseño actual, dependen de la estandarización de contenidos para su funcionamiento. Como señalan González-Patiño y Esteban-Guitart (2021), “la función principal de la educación superior formal permanece, con una intención explícita y sistemática que se concreta en un currículum único y homogéneo” (p. 5). A pesar de esta búsqueda de la homogeneidad, se plantea la necesidad de estudiar la conexión con el tipo de estudiantes al que se enfrenta el sistema educativo en cuestión, permitiendo así vincular lo propuesto en la educación superior con otras formas de aprendizaje (Esteban-Guitart et al., 2020; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021; González-Ceballos et al. 2021). Desde la perspectiva de la personalización educativa, esta conexión facilitaría el acercamiento a un alumnado inmerso en una sociedad en constante transformación, al mismo tiempo que permitiría vincular, en el caso de la música, las prácticas informales de la formación previa del alumnado.

En el marco de este estudio, se entiende personalización educativa aquellas actividades o prácticas que conectan los intereses de los participantes con unos objetivos pedagógicos concretos, y que a su vez conectan el aprendizaje con el valor personal que tienen estos hacia la materia en cuestión (Esteban-Guitart et al. 2020; Coll, Esteban-Guitart e Iglesias, 2020; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021). Diversos autores destacan que la personalización no busca moldear las prácticas a las necesidades individuales, sino brindar a los participantes la oportunidad de realizar sus propias adaptaciones. De esta forma, se otorga al estudiantado un papel activo, haciendo hincapié en la socialización del proceso (Pérez Guerrero y Ahedo Ruíz, 2020) y en el conjunto reconocido como un entorno de aprendizaje colaborativo (Prawat, 1992).

En lo que respecta a la comunidad de aprendizaje, Prawat (1992) sostiene que las actividades compar-

tidades constituyen una de las características principales del aprendizaje fuera de la escuela. En estos contextos, el aprendizaje se produce tanto entre los participantes como a través de un maestro guía o mentor. Este autor hace hincapié en esta idea de comunidad de aprendizaje de la siguiente manera:

If learning is a social act, more akin to the process of socialization than instruction, the criteria for judging teacher effectiveness shifts from that of delivering good lessons to that of being able to build or create a classroom learning community. (Prawat, 1992, p. 12)

Las comunidades de aprendizaje también jugaron un papel fundamental en la pedagogía del jazz. Berliner (1994) sostiene que la denominada *jazz community* desempeñó un papel central como agente educativo durante las primeras décadas del siglo XX. En estos entornos se podía observar que los músicos aprendían a improvisar mediante la interacción entre ellos, siguiendo un patrón constante de imitación y repetición, y además, que el propio grupo era un promotor de la motivación extrínseca de sus miembros: “Experts guide younger members in applying their technical knowledge by constantly rehearsing and performing with them, thereby transmitting their deep sense of responsibility for the music” (Berliner, 1994, p. 50).

De esta manera, se definen los rasgos de la personalización educativa que serán utilizadas posteriormente como parte de las categorías para el análisis, siguiendo los lineamientos de González-Patiño y Esteban-Guitart (2021):

1. Identidad: la identidad del alumnado es el punto de partida del proceso de personalización. Para establecer este punto de partida, es imprescindible determinar lo que es significativo para ellos (intereses, conocimientos previos, relaciones personales).

2. Participación: en el proceso de aprendizaje, el alumnado está a cargo de la definición de objetivos, control de su aprendizaje, diseño (asistido) de las actividades y la evaluación.

3. Acompañamiento: el proceso necesita de una “ayuda pedagógica y social [y de] condiciones materiales que permitan la vinculación de identidades, objetivos y proyectos de los aprendices con oportunidades, servicios, agentes y recursos sociales y educativos” (p. 8).

2. Metodología

Este estudio, de enfoque cualitativo y fenomenológico, con un alcance descriptivo, tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos en el proyecto de innovación educativa desde el prisma de la personalización educativa y el aprendizaje informal para determinar las convergencias existentes entre ellos. Para ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se manifiestan las características de la personalización educativa y el aprendizaje informal en los resultados de un proyecto de innovación educativa? El análisis del papel de la personalización educativa en la enseñanza de la música puede tener repercusiones no solo para la pedagogía de géneros contemporáneos como el jazz, sino también para el resto de los ámbitos de la interpretación (música clásica, popular, antigua, etc), planteando así la necesidad de un posible cambio de paradigma dentro de las instituciones musicales, tanto a nivel de contenidos como metodológicos.

El proyecto de innovación educativa se implementó en la Universidad de las Américas durante los años 2015-2019 en Quito, Ecuador, en el marco de la carrera de interpretación de jazz y música moderna. A nivel burocrático, el proyecto era una asignatura extracurricular (denominada club), de carácter gratuito para el estudiantado que estuviera matriculado en el centro (Merino,

2023). A nivel metodológico, se buscó acercar el contexto académico a la realidad del alumnado en cuestión, especialmente en relación con su formación previa. Para ello, se aplicaron los siguientes principios:

- *Theory in practice*: según Weintraub (1993), la teoría (en este caso musical) tiene que derivar de la práctica (en este caso instrumental) y no al revés.
- Aprendizaje auditivo: trabajo del repertorio con una discografía como principal elemento de referencia. Autores como Monson (2009) destacan el papel tan importante que desempeñaron los discos en la difusión y aprendizaje del jazz. Sin embargo, esto no quiere decir que se descarte la notación como instrumento de aprendizaje, sino más bien intentar romper la dicotomía entre los medios auditivos y escritos presentes en la academia musical, ya que la audición es esencial en el proceso de aprendizaje de la improvisación, de la misma manera que la integración del sonido y la notación (Fraser, 1983; Lilliestam, 1996; Prouty 2006; Hess, 2020).

El proyecto tuvo un total de 29 estudiantes participantes de diferentes instrumentos, distribuidos en 5 grupos (combos instrumentales), que se desarrollaron durante dos cuatrimestres cada uno de forma consecutiva. Los grupos se conformaron en base a los estudiantes voluntarios disponibles en cada período y al criterio del claustro de profesores que dirigían el proyecto. Cada grupo tuvo un total de dos sesiones semanales de una hora de duración. Las diferentes sesiones se desarrollaron de manera diferente en función de los miembros y sus necesidades. Sin embargo, la mayoría de las sesiones tenían rasgos en común como: el calentamiento a modo de *jam session*, sesión de escucha de la discografía, sesión de transcripción/composición, grabación y escucha de la ejecución del alumnado, improvisación guiada (Merino, 2023).

Para llevar a cabo esta investigación se ha optado por un planteamiento cualitativo en base a la naturaleza del problema, el número limitado de participantes y su heterogeneidad, y el interés en poder relacionar sus experiencias e ideas con las características de la personalización educativa y el aprendizaje informal (McMillan y Schumacher, 2005; Strauss y Corbin, 2016). El instrumento de recogida de datos escogido fue la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), para las que se elaboró un guion general que fue validado por expertos. La recogida de datos se llevó a cabo tras finalizar el proyecto, en el año 2020, y fueron publicados como parte de la tesis doctoral “Análisis del proyecto Whiplash: Un proyecto de innovación educativa para la revitalización de la enseñanza del jazz en Ecuador” (Merino, 2023). Estas entrevistas fueron realizadas por videoconferencia, grabadas, transcritas y codificadas posteriormente con el software Atlas.ti.

La muestra de informantes para las entrevistas está conformada por 5 de los estudiantes participantes del proyecto, 4 profesores del centro (1 de ellos involucrado en el proyecto) y 2 directivos universitarios (el director de la carrera de música de la propia universidad y el director de la carrera de música de otro centro). Los códigos asignados para identificar a los informantes son: estudiantes EST 1-8, para el profesorado PRO 1-4 y para los directivos DIR 1-2.

Las entrevistas fueron analizadas siguiendo el siguiente proceso: una primera etapa, abierta, en base a las categorías y subcategorías detalladas en la Tabla 1. La segunda etapa, de codificación axial, permitió interpretar y vincular los datos extraídos con las categorías establecidas con las definiciones de personalización educativa y aprendizaje informal (véase Tabla 2). Para reflejar los resultados del análisis de la segunda etapa se desarrolló una matriz de análisis cualitativo que muestra las conexiones existentes entre las definiciones de personalización

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis abierto de las entrevistas

Categoría	Subcategoría
Formación previa	Aprendizaje informal
	Familia
	Amigos
Opinión	Aprendizaje informal
	Estudiantes universidad
	Proyecto de innovación

Nota: elaboración propia.

Tabla 2

Categorías y subcategorías para la vinculación con la personalización educativa y el aprendizaje informal

Categoría	Subcategoría
Personalización educativa	Identidad
	Participación
	Acompañamiento
Aprendizaje informal	Intereses/afinidad
	Metodología
	Valor añadido de la actividad

Nota: elaboración propia.

educativa y aprendizaje informal y su relación con las citas seleccionadas (véase Gráfico 1).

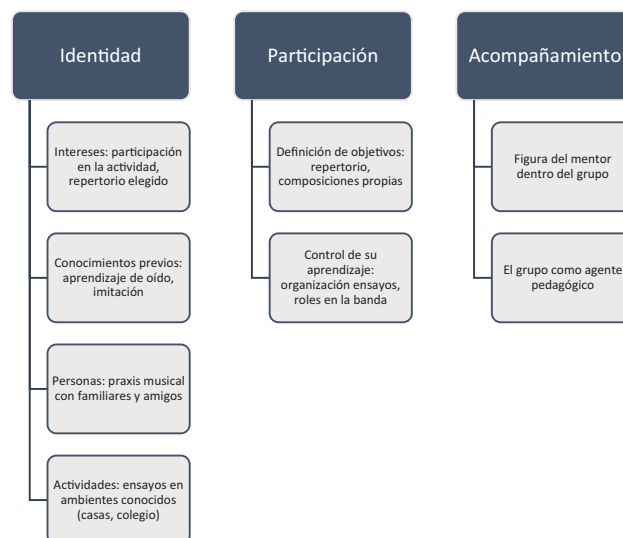
3. Resultados

3.1. La formación previa de los participantes y el aprendizaje informal

La primera categoría analizada en las entrevistas es la formación musical que recibieron antes de entrar a la universidad (formación previa). Los participantes destacan que su formación estaba centrada en diferentes actividades relacionadas con el apren-

Gráfico 1

Conexiones entre aprendizaje informal y personalización educativa en la música:



Nota: elaboración propia. Definiciones González-Patiño y Esteban-Guitart (2021), y Folkestad (2006), Green (2002, 2005) y Lilliestam (1996).

dizaje informal como la pertenencia a bandas de covers. Las subcategorías que más destacan en estas declaraciones son las de familia y amigos, ya que fueron estas las personas involucradas en estas actividades (véase Tabla 3).

En lo respectivo a la categoría opinión, los participantes destacan la subcategoría aprendizaje informal, describiendo la importancia que ha tenido para ellos el aprendizaje informal adquirido, ya que ha contribuido significativamente a su desarrollo como músico. Señalan que en base a este tipo de formación han podido desarrollar herramientas/habilidades que no están presentes en el ámbito académico tales como la versatilidad, la curiosidad, la motivación intrínseca o la profesionalidad (véase Tabla 4).

3.2. Valoración del proyecto de innovación

Los participantes valoran su participación en el proyecto de innovación (categoría opinión, subcategoría

Tabla 3

Formación previa vinculada con familia o amigos

Participante	Cita
EST1	cerca de donde yo vivía, obviamente, unas bandas de rock sacando covers
EST2	después empecé aquí a estudiar el bajo porque mis hermanos tocaban la guitarra los dos y me dijeron que yo tocara el bajo Una parte súper importante de ese aprendizaje fue en la banda que tengo que es de rock progresivo, y siempre sacábamos canciones
EST3	mi papá no es un músico formado digámoslo académicamente, pero toda su vida ha vivido de la música. Ha sido director de orquesta, todo de una manera empírica. Entonces yo he estado rodeado de ese mundo desde pequeño. Igual mi hermano mayor también es músico, igual empírico y yo desde pequeño igual aprendí a tocar algunos instrumentos y me quería dedicar de grande igual a estudiar tenía un grupo con mi hermano, tocábamos canciones nuestras. Entonces él tocaba la guitarra y yo tocaba la batería. Entonces sacábamos los temas de grupos que nos gustaban, igual covers, y también componíamos y nuestros temas y ya yo
EST4	Bueno yo empecé a tocar la batería muy de niño. Como mi padre es músico y estaba él estudiando su bachelor, su licenciatura sería aquí, en música. Estábamos... vivíamos en Miami. Yo lo acompañaba a los ensayos de la big band y toda la cosa. Y nada pues siempre, siempre me gustó.

Nota: elaboración propia. Datos de Merino (2023).

Tabla 4

Valoración de las experiencias de aprendizaje informal

Participante	Cita
EST1	El informal creo que es algo de supervivencia más o menos, me gusta pensarlo así, es como vas a tener que solucionar los problemas de alguna u otra manera. Eso es algo creo muy valioso, o sea, cuando no sabes qué está pasando y quieres sacar algún tema tienes que valerte de cualquier método que tengas para poder lograrlo los que venimos justo eso, de una escuela más informal, estamos acostumbrados a adaptarnos a lo que sea, a la situación que esté enfrente. Creo que es eso. Tenemos, no quiero decir más experiencia, pero sí un acercamiento mayor a esta versatilidad, como te digo, este estado de supervivencia, de tener que adaptarte a la condición en la que estés.
EST2	Una parte súper importante de ese aprendizaje fue en la banda que tengo que es de rock progresivo
EST3	Supongo que, con la de la manera informal desarrollas más de esta forma creativa o tu curiosidad acerca de cosas. Siento que, tienes bastante de eso a lo menos porque a ti solo te pongan a buscar todo, entonces siento que si eres bastante curioso y lo haces porque tú quieres, siento que tienes más motivación a aprender las cosas y las cosas son más fáciles porque lo haces de una forma, digamos, lo divertido que se disfruta más
EST4	Honestamente lo valoro más que cualquier otra institución. Lo valoro hasta más que la UDLA. Y yo hice toda una carrera universitaria, y entiendo... aprendí teoría, aprendí ear training, hice mi tesis... un sinfín de recuerdos... allá en la UDLA. Pero lo que yo hacía con mi banda en esas épocas post colegio, que lamentablemente esa banda se desintegró para la universidad... tenía un valor mucho más porque...

(continúa)

Tabla 4*Valoración de las experiencias de aprendizaje informal (continuación)*

EST5	Bueno me ha enseñado a curtirme. Trabajar desde muy pequeña me enseñó a que tengo que aprender a aceptar las personalidades de todos los músicos, aprender a que me digan tú no puedes, aprender a que me tengo que sentar semanas a aprender una pieza que no me sale al instante y he aprendido a reaccionar rápido y adaptarme a los estilos
------	---

Nota: elaboración propia. Datos de Merino (2023).

proyecto innovación) destacando el esfuerzo realizado, el nivel exigencia de este y la diferencia que percibían con la asignatura de combo de la carrera (véase Tabla 5). Según ellos, esta asignatura abordaba la temática (música de cámara) de una manera superficial y muchos estudiantes la cursaban por cumplir con el currículum y conseguir una nota. Por otro lado, los participantes vinculan la experiencia del proyecto de innovación con la vida profesional de músico, haciendo alusión a una mayor similitud entre ambas situaciones y no diferenciando tanto entre el mundo académico con el profesional. Asimismo, destacan las descripciones vinculadas con el ambiente en clase durante el desarrollo del proyecto: “siempre había buena onda” (EST1); y el sentimiento de trabajo en grupo: “un sentido de empujar todos para llegar a un objetivo común” (EST1).

3.3. El proyecto de innovación, la personalización educativa y el aprendizaje informal

Para la segunda fase de análisis de las entrevistas, y con el fin de relacionar los datos de estas con las definiciones de aprendizaje informal y personalización educativa, se integrarán las citas extraídas de las entrevistas en la matriz de análisis descrita en el apartado de metodología (véase Gráfico 1). En la matriz se puede observar que:

- Dentro de la identidad las subcategorías más extensas son conocimientos previos y actividades y personas. Esta última ha sido unificada en base a su estrecha relación.

- En la categoría participación, subcategoría control de aprendizaje, se ha incluido todo lo relacionado con la autoevaluación o autopercepción del aprendizaje
- En la categoría acompañamiento, el grupo es la subcategoría más mencionada.

4. Conclusiones y discusiones

Los participantes describen su formación previa como muy irregular, hecho que coincide con la opinión de los directivos y profesores. DIR1 sostiene que “la mayoría de ellos no están preparados”, mientras que PRO2 destaca que el alumnado ecuatoriano “es una persona que nunca estudió música” y que “tal vez tuvo un instrumento recién a los 18 años cuando se graduó del colegio”. Aun así, DIR1 señala que en la carrera acaban teniendo buenos resultados a pesar de estas carencias: “es un milagro lo que acabamos obteniendo en cuatro años” (DIR1).

Tal y como se ha visto anteriormente, la formación previa de los participantes estaba centrada en el aprendizaje informal, hecho que los alumnos valoran muy positivamente debido al tipo de herramientas o habilidades que han desarrollado a través de él. Asimismo, se observa una constante presencia de datos relacionados con la participación de familiares o amigos, lo cual denota el valor añadido que tienen estas actividades en base a las personas que estaban involucradas en él (véase Tabla 4). A partir de estas observaciones, es posible determinar las intersecciones existentes entre la formación previa de los participantes, las

Tabla 5

Valoración del alumnado del proyecto de innovación

Participante	Cita
EST1	Fue a veces dolorosa, fue sufrida, fue hermoso. Por la cantidad de retos que existían ahí, la cantidad de nuevos temas, nuevas habilidades y destrezas que teníamos que aprender
	fue algo totalmente diferente de lo que había experimentado antes, una cosa de exigencia al 100% todas las clases.
EST2	Lo divertido de esas clases era que siempre había buena onda, no era como una presión tediosa, una presión con miedo, una presión horrible que no te iba a llevar a ningún lado más que a una depresión y cosas así. Sino que era una presión de, como es en grupo también, siempre había esta, no quiere decir competitividad, pero sí el grado de ver a la persona de al lado y empujarse el uno al otro, y si el otro se equivocaba a reírte, y si vos te equivocabas a aceptar que la otra se riera contigo y solamente todo el tiempo un sentido de empujar todos para llegar a un objetivo común, entonces para mí eso es una cosa increíble.
	A mí me gustaron mucho, creo que fueron los lugares donde más aprendí, porque esos clubs siempre son... eligen entre gente que tenga más o menos el mismo nivel y que sean buenos también, entonces ahí no me pasa lo que me pasa en la clase de arreglos, siempre aprendo algo
EST3	Repertorio más difícil sí también... también eran como conceptos que eran que no aclarábamos en otras clases,
	ya podías tocar con gente que estaba más avanzada, entonces eso a mí me gustaba bastante porque podía aprender más, o sea, no sólo quedarme en lo mismo.
EST4	volver al principio para ver lo que tú quieres y buscar lo que tú quieres, y no que te digan qué. Entonces esas clases eran las que más disfrutaba y más, más aprendías
	era una forma más personalizada
EST5	básicamente, ahí aprendes del 80%, de lo que estudias. El 20% que te lo dan en algunas clases como armonía, como... como arreglos, como composición que también es importante saber, no digo que no, y es bien importante. Aprendes algo de ahí, pero más aprendes en esos... en esos clubes
	Más parecido a la vida real porque se toca fuera, abarca muchos más tópicos que en un ensamble o en una clase de treinta minutos
	A mí me ha dado la experiencia de poder tocar con músicos mejores que yo y a exponerme a estudiar mil veces más, a mejorar mi <i>training</i> , y mi conciencia a la música real, tocar bien. Tocar y que suene bien. Y no cumplir para que me den una nota, sino cumplir para que mis compañeros que están dentro de la banda y mi profesor puedan decir como “Ok, esto está sonando, pero no está siendo musical, no es música de verdad, vamos a estudiar más, hay que leer más, hay que escuchar más discos. Eso es ponerse a más cosas reales y no sólo a tener un seis o un diez.

Nota: elaboración propia. Datos de Merino (2023).

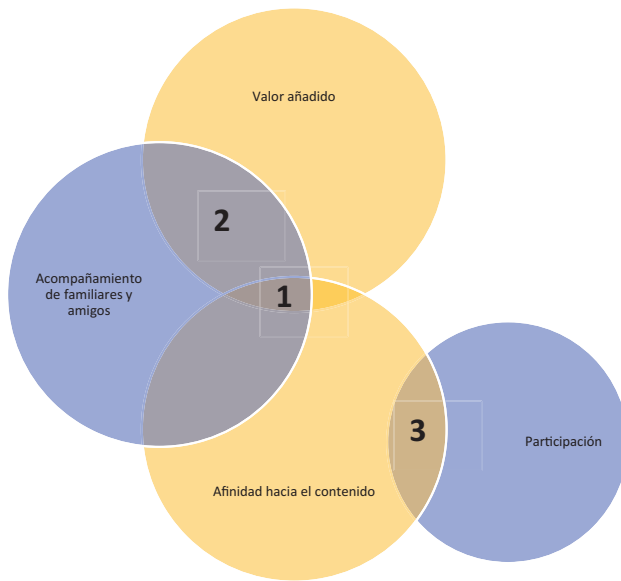
características del aprendizaje informal y la personalización educativa (véase Gráfico 2).

1. Intersección 1: la participación en bandas de *covers* (u otros eventos formativos similares) es el elemento

que une la formación previa, el aprendizaje informal y personalización educativa. Es una actividad que tiene un valor añadido por las personas involucradas en la praxis musical y por la música que se toca en ella (características del aprendizaje informal). A su

Gráfico 2

Grupo de intersecciones 1: Formación previa (participación bandas de covers)



Nota: elaboración propia. Subcategorías de aprendizaje informal en amarillo, las de personalización educativa en azul.

vez, el repertorio es elegidos por los mismos participantes y su ejecución está acompañada por familiares o amigos que ejercen como mentores (características de la personalización educativa).

2. Intersección 2 (aprendizaje informal y personalización educativa): en base a la anterior intersección, se deduce que los familiares y amigos juegan un doble papel, uniendo la personalización educativa (acompañamiento) y el aprendizaje informal (valor añadido). La importancia de que participen familiares y amigos reside en dos factores: en primer lugar, la importancia de estar rodeado en el proyecto de gente que siente la misma afinidad hacia la música que ellos: “son personas que quieren tocar todo el tiempo, que quieren hacer música” (EST5). En segundo lugar, el vínculo emocional existente con figuras como padres, hermanos mayores o amigos. Por lo general, estas figuras se convierten en mentores dentro de este proceso de aprendizaje:

“Empecé en el mundo de la música porque mi mejor amigo del colegio tocaba la guitarra y su hermano la batería y como que me interesó mucho lo de la batería y así empecé. O sea, él fue mi primer profesor” (EST4) (Merino, 2023).

3. Intersección 3 (aprendizaje informal y personalización educativa): el otro elemento que juega un doble papel es el repertorio. Este repertorio es escogido por los participantes, demostrando que estos tienen control sobre “su propio aprendizaje y en particular en la definición de objetivos, el co-diseño de actividades y la evaluación” (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021, p.7), característica de la personalización educativa. Asimismo, existe una alta afinidad hacia el repertorio elegido, con el que se identifican a nivel personal (aprendizaje informal).

Las opiniones de los participantes sobre el proyecto de innovación muestran que existen intersecciones entre lo propuesto por el proyecto de innovación y el aprendizaje informal (véase Gráfico 3), lo que

Gráfico 3

Grupo de intersecciones 2: Proyecto de innovación y el aprendizaje informal



Nota: elaboración propia. Subcategorías de aprendizaje informal en amarillo.

evidencia cómo puede integrarse este tipo de aprendizaje en contexto académicos o formales:

1. Como se expuso anteriormente, una de las herramientas más importantes de la metodología utilizada en el proyecto era el oído. De esta forma se procuraba poner el oído por delante de la vista en el aprendizaje musical (Calvi, 2018). Asimismo, otro de los objetivos era vincular las formas en las que el estudiantado venía aprendiendo música previamente (su formación previa, aprendizaje informal) con la forma en la que aprenden música en un contexto académico (Lilliestam, 1996; Folkestad, 2006; Green, 2002, 2005, 2008; Papazachariou-Christoforou, 2022). En otras palabras, se buscaba rescatar el aprendizaje auditivo e imitativo, herramientas que el alumnado ya poseía de etapas anteriores. Estos procedimientos son fundamentales para el aprendizaje de la improvisación, un rasgo distintivo tanto del aprendizaje informal como del jazz, y a la vez, una de las materias centrales en el grado de jazz y música moderna. En relación a esto, los participantes valoran positivamente la importancia de esta forma de trabajar diciendo que: “por más que haya la teoría escrita, no hay nada mejor que la práctica para entender cómo en realidad se debe sentir el *swing* o cómo se debe sentir un *up tempo*” (EST1); “Puede haber libros y todo esto, pero a menos de que toques, que seas partícipe hasta entender cuál es la aproximación correcta... Creo que son cosas que en los combos no se puede ver totalmente” (EST5) (Merino, 2023).

2. La participación tanto en las bandas de *covers* (formación previa) como en el proyecto, era voluntaria. De este modo, puede afirmarse que las motivaciones que impulsaban su participación eran de carácter intrínseco. En las entrevistas, a la hora de describir al alumnado de la universidad se señalan aspectos relacionados con la falta de motivación o ambición. Al describir a sus pares, los participantes alumnos dicen que: “hay un poco de todo, pero

creo que, a ratos de... no están empujando lo suficiente la mayoría, como que no están siendo lo suficientemente ambiciosos o estudiosos” (EST2); “no se lo tomaban como con la seriedad que iba a ser” (EST3); “hay muchas personas que no les interesa estudiar música, así de sencillo” (EST5) (Merino, 2023). Esto muestra que la posición de los compañeros es diametralmente opuesta a la de los participantes del proyecto de innovación, ya que estos muestran una gran afinidad hacia los estudios que realizaban en la universidad, debido a que para muchos era la primera vez que se encontraban en este tipo de contexto formal y eso les situaba en un contexto donde podían dedicarse plenamente aquello que les apasionaba: “Yo nunca había estudiado nada de una manera formal” (EST1); “Pasé de un lugar donde la música era 2 veces a la semana por dónde va a ser todas las horas de todo el día” (EST 4). En otras palabras, los participantes no buscaban cumplir un requisito académico, sino adquirir un aprendizaje y una experiencia real y significativa, alineándose así con las ideas de autores como Mok (2017).

3. El papel del grupo en el aprendizaje informal y en el proyecto de innovación es otro de los puntos donde convergen estos dos términos. Las definiciones sobre el aprendizaje informal propuestas por Folkestad (2006), Green (2002, 2005) y Lilliestam (1996), expuestas en el apartado 1, destacan la relevancia de estos procesos a nivel emocional, ya que los miembros del grupo se identifican con las actividades realizadas y desarrollan un sentimiento de pertenencia hacia este. Como resultado se fomentan valores como la cooperación, la responsabilidad y el compromiso, así como procesos de aprendizaje caracterizados por la imitación, la mentoría y la retroalimentación (Green, 2002, 2005; Papazachariou-Christoforou, 2022). En relación a esto, los participantes del proyecto de innovación destacan la afinidad existente entre los miembros del grupo, su conexión y de nuevo se hace referencia al empuje

motivacional del grupo: “creo que el hecho de que elijan a los estudiantes era importante porque eligen a los estudiantes que los profesores creen que van a tocar bien entre ellos, y eso es importante porque te motiva... te ponen con alumnos que están en el mismo lugar que tú” (EST3); “Siento que había un equilibrio en el nivel. En los clubes siento que te ponían con gente que estaba a tu nivel (EST2); “Éramos compañeros que pensábamos de la misma forma. Que tenía afinidad y podía preguntarles y aprender más de ellos, aprender más juntos” (EST4); “Era una presión de grupo. No quiere decir competitividad, pero sí el grado de ver a la persona de al lado y empujarse el uno al otro” (EST1) (Merino, 2023).

Por último, con el fin de comprender las categorías de la matriz de análisis, es necesario describir primero las conexiones existentes entre las definiciones propuestas para personalización educativa y aprendizaje informal en la música (véase Gráfico 1):

1. **Identidad:** la identidad en la personalización educativa se refiere al proceso de indagación de aquello que los participantes perciben como significativo, incluyendo intereses, conocimientos previos, personas y actividades (Esteban-Guitart et al. 2020; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021). Estos cuatro elementos se manifiestan en el aprendizaje informal de la siguiente manera: el interés, en relación a la participación voluntaria en la actividad como tal y en el repertorio elegido; los conocimientos previos en relación a la metodología que habitualmente utilizan para aprender música, en este caso el uso del oído y la imitación; las personas en relación a los diferentes actores involucrados en la praxis musical (familia y amigos) que ejercen como figuras a imitar; las actividades, en relación al valor emocional de las personas involucradas en la praxis y los ambientes donde se lleva a cabo. Como se puede observar, las dos últimas categorías están muy relacionadas.

2. **Participación:** el repertorio es el elemento que conecta la identidad con definición de los objetivos y el control del aprendizaje (organización de ensayos o roles en la banda).

3. El acompañamiento dentro del proceso de personalización educativa “implicaría tanto reconocimiento y implicaría tanto reconocimiento y ayuda pedagógica y social como condiciones materiales que permitan la vinculación de identidades, objetivos y proyectos de los aprendices con oportunidades, servicios, agentes y recursos sociales y educativos” (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021, p. 8). En este contexto es donde cobra relevancia la figura del referente o mentor, el cual es imitado y facilita la actividad pedagógica. En algunas ocasiones, esta figura es representada por el grupo en su conjunto, cuyo esfuerzo colectivo no solo impulsa la actividad y afronta las dificultades que puedan surgir, sino que también fortalece la identidad de sus miembros y los motiva, alineándose con las ideas de autores como Derges (2022). La conexión entre acompañamiento y aprendizaje informal reside precisamente en la imitación (metodología) y la motivación.

Tras analizar la matriz de análisis (véase Tabla 6), es posible responder a la pregunta de investigación: como se puede observar, el aprendizaje informal y la personalización educativa convergen en muchos puntos en este proyecto de innovación educativa. De hecho, en base a las conexiones descritas anteriormente entre aprendizaje informal y personalización educativa, se podría establecer que es prácticamente inviable desarrollar un proceso de aprendizaje informal de la música sin tener en cuenta las características propias de la personalización educativa. En consecuencia, al implementar un proyecto de innovación desarrollado en base a las características de un proceso informal, este proyecto queda vinculado con la personalización educativa.

Tabla 6

Matriz de análisis de la experiencia de los participantes del proyecto de innovación en base a las conexiones del aprendizaje informal y la personalización educativa

Intereses	<p>“volver al principio para ver lo que tú quieres y buscar lo que tú quieres, y no que te digan qué” (EST3); “quieren hacer algo por sí mismos, incluso que lo hacen porque quieren, porque tienen una autoestima distinta” (PRO1)</p>
	<p>“El informal creo que es algo de supervivencia más o menos, me gusta pensarlo así, es como vas a tener que solucionar los problemas de alguna u otra manera. Eso es algo creo muy valioso, o sea, cuando no sabes qué está pasando y quieres sacar algún tema tienes que valerte de cualquier método que tengas para poder lograrlo” (EST1)</p>
Conocimientos previos	<p>“los que venimos justo eso, de una escuela más informal, estamos acostumbrados a adaptarnos a lo que sea, a la situación que esté enfrente. Creo que es eso. Tenemos, no quiero decir más experiencia, pero sí un acercamiento mayor a esta versatilidad, como te digo, este estado de supervivencia, de tener que adaptarte a la condición en la que estés” (EST1)</p> <p>“Una parte súper importante de ese aprendizaje fue en la banda que tengo que es de rock progresivo” (EST2)</p> <p>“Supongo que, con la de la manera informal desarrollas más de esta forma creativa o tu curiosidad acerca de cosas. Siento que, tienes bastante de eso a lo menos porque a ti solo te pongan a buscar todo, entonces siento que si eres bastante curioso y lo haces porque tú quieres, siento que tienes más motivación a aprender las cosas y las cosas son más fáciles porque lo haces de una forma, digamos, lo divertido que se disfruta más” (EST3)</p> <p>“por más que haya la teoría escrita, no hay nada mejor que la práctica para entender cómo en realidad se debe sentir el <i>swing</i> o cómo se debe sentir un <i>up tempo</i>” (EST1)</p> <p>“Puede haber libros y todo esto, pero a menos de que toques, que seas partícipe hasta entender cuál es la aproximación correcta... Creo que son cosas que en los combos no se puede ver totalmente” (EST5)</p>
Identidad	<p>“después empecé a estudiar el bajo porque mis hermanos tocaban la guitarra los dos y me dijeron que yo tocara el bajo” (EST2)</p>
Personas y actividades	<p>“mi papá no es un músico formado digámoslo académicamente, pero toda su vida ha vivido de la música. Ha sido director de orquesta, todo de una manera empírica. Entonces yo he estado rodeado de ese mundo desde pequeño. Igual mi hermano mayor también es músico, igual empírico y yo desde pequeño igual aprendí a tocar algunos instrumentos y me quería dedicar de grande igual a estudiar” (EST3)</p> <p>“tenía un grupo con mi hermano, tocábamos canciones nuestras. Entonces él tocaba la guitarra y yo tocaba la batería. Entonces sacábamos los temas de grupos que nos gustaban, igual covers, y también componíamos y nuestros temas y ya yo” (EST3)</p> <p>“cerca de donde yo vivía, obviamente, unas bandas de rock sacando covers” (EST1); “Una parte súper importante de ese aprendizaje fue en la banda que tengo que es de rock progresivo, y siempre sacábamos canciones” (EST2)</p> <p>“Bueno yo empecé a tocar la batería muy de niño. Como mi padre es músico y estaba él estudiando su bachelor, su licenciatura sería aquí, en música. Estábamos... vivíamos en Miami. Yo lo acompañaba a los ensayos de la big band y toda la cosa. Y nada pues siempre, siempre me gustó.” (EST4)</p>

(continúa)

Tabla 6

Matriz de análisis de la experiencia de los participantes del proyecto de innovación en base a las conexiones del aprendizaje informal y la personalización educativa (continuación)

Participación	<p>“fue algo totalmente diferente de lo que había experimentado antes, una cosa de exigencia al 100% todas las clases” (EST1);</p> <p>“Por la cantidad de retos que existían ahí, la cantidad de nuevos temas, nuevas habilidades y destrezas que teníamos que aprender” (EST1)</p> <p>“Repertorio más difícil sí también... también eran como conceptos que eran que no aclarábamos en otras clases” (EST 2)</p> <p>“me gustaba bastante porque podía aprender más, o sea, no sólo quedarme con lo mismo” (EST3)</p> <p>“it also opens up spaces that might not necessarily be in the curriculum. So, it was very important that way” (DIR1)</p>
Definición de objetivos	<p>“creo que fueron los lugares donde más aprendí” (EST2)</p> <p>“básicamente, ahí aprendes del 80%, de lo que estudias. El 20% que te lo dan en algunas clases como armonía, como... como arreglos, como composición que también es importante saber, no digo que no, y es bien importante. Aprendes algo de ahí, pero más aprendes en esos... en esos clubes” (EST4)</p> <p>“Los clubs eran, es más exigente la entrada y creo que mantenerse dentro del club si es un poco más exigente” (EST5)</p>
Control de aprendizaje	<p>“A mí me ha dado la experiencia de poder tocar con músicos mejores que yo y a exponerme a estudiar mil veces más” (EST5)</p>
Figura del mentor	<p>“siempre como que estábamos intentando empujarle también con las composiciones a la cosa, como intentando ir más allá de lo que ya estábamos. Entonces eso para mí es muy importante y también como son canciones difíciles, nos hizo mejorar la técnica y eso” (EST2)</p> <p>“Lo divertido de esas clases era que siempre había buena onda, no era como una presión tediosa, una presión con miedo, una presión horrible que no te iba a llevar a ningún lado más que a una depresión y cosas así. Sino que era una presión de, como es en grupo también, siempre había esta, no quiere decir competitividad, pero sí el grado de ver a la persona de al lado y empujarse el uno al otro, y si el otro se equivocaba a reírte, y si vos te equivocabas a aceptar que la otra se riera contigo y solamente todo el tiempo un sentido de empujar todos para llegar a un objetivo común, entonces para mí eso es una cosa increíble” (EST1)</p>
Acompañamiento	<p>“creo que el hecho de que elijan a los estudiantes era importante porque eligen a los estudiantes que los profesores creen que van a tocar bien entre ellos, y eso es importante porque te motiva... te ponen con alumnos que están en el mismo lugar que tú” (EST3)</p> <p>“Siento que había un equilibrio en el nivel. En los clubes siento que te ponían con gente que estaba a tu nivel (EST2); “Éramos compañeros que pensábamos de la misma forma. Que tenía afinidad y podía preguntarte y aprender más de ellos, aprender más juntos” (EST4)</p> <p>“Era una presión de grupo. No quiere decir competitividad, pero sí el grado de ver a la persona de al lado y empujarse el uno al otro (EST1)</p>

Nota: elaboración propia. Datos Merino (2023).

Se observa que el proyecto ha convergido con la personalización educativa y el aprendizaje informal en las categorías de identidad y acompañamiento:

1. En lo respectivo a la identidad musical de los participantes, se observa que esta está fuertemente condicionada por su formación previa. Como se describió anteriormente, en el contexto del proyecto de innovación educativa, gran parte del alumnado tiene una formación previa (informal) con elementos comunes: el vínculo personas involucradas (familiares/amigos) y la forma de aprender música. De esta forma, el proyecto de innovación educativa, al recrear este ambiente informal y sus procesos, ha conseguido homogeneizar la praxis musical del alumnado en un contexto académico.

2. En lo respectivo al acompañamiento, se observa la importancia que ha tenido el grupo, ya que este no solo servía de referente a lo pedagógico, sino que también actuaba como un agente de motivación para el alumnado, hecho que, tal y como indican ellos mismos, hacía que el proyecto se diferenciara del resto de las asignaturas de la carrera.

Si bien la personalización de la educación suele asociarse principalmente con la definición de objetivos en función de los intereses del estudiante, lo cual también ha sido relevante en este proyecto, en este caso han tenido un peso aún mayor el grupo (acompañamiento) y el conocimiento previo (identidad).

En base este análisis, se puede observar que aspectos como la identidad del estudiantado, su formación previa o el análisis del aspecto social del aula (configuración de grupos) han sido clave para la consecución de los resultados obtenidos en este proyecto de innovación. La visión que nos aportan sus resultados invita a repensar el modelo educativo de la música tal y como está planteado, proponiendo un enfoque plural en lugar de uno único y estandarizado, donde

quepan las diferentes identidades del alumnado (Derges, 2022).

Estas identidades musicales están condicionadas por las diferentes configuraciones estructuras educativo-musicales presentes en la sociedad. El caso de los países latinoamericanos es especialmente significativo, debido al papel que juegan otros aspectos como los económicos (desigualdad) o los culturales (el papel de la música popular). Debido a ello, los resultados de esta investigación se vuelven más significativos, ya que sus resultados reflejan un estudiantado proveniente de un país con una gran desestructuración educativa previa al nivel universitario.

En un mundo musical plural, la educación musical debe fundamentarse en la premisa de que la música es un conjunto de expresiones diversas, y que su transmisión, aprendizaje y ejecución son múltiples. De esta forma, en lugar de intentar adaptar los perfiles del alumnado o su formación previa al modelo establecido, debería replantearse la propuesta educativa para que esta se ajuste a sus necesidades. Un primer paso hacia este sistema plural sería analizar en profundidad las oportunidades que ofrece incorporar la personalización educativa y el aprendizaje informal en el ámbito académico. La educación musical y la pluralidad son dos términos que están intrínsecamente relacionados, y, ante un mundo cambiante y diverso, los enfoques académicos en lo referente a la música deben considerar una amplia variedad de perspectivas, tanto en términos de contenido como en formas de aprendizaje.

5. Referencias

- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Calvi, J. C. (2018). *De Gustibus si Disputandum. Una filosofía práctica del gusto y la improvisación musical*. Dykinson.

- Carter, W. L. (1986). Jazz pedagogy: A history still in the making. *Jazz Educators Journal*, 19(4), 10-13, 49-50.
- Carrillo Méndez R. d. J., & González-Moreno P. A. (2021). Perfiles de aprendizaje musical formal e informal en educación superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 139-165. <https://doi.org/10.5209/reciem.67923>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M., & Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Estrategias, recursos y experiencias de personalización educativa*. Graó.
- Derges, J. D. (2022). Children's informal music learning: A phenomenological inquiry. *International Journal of Music Education*, 41(4), 544-556. <https://doi.org/10.1177/02557614221130435>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J., & González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa: un ejemplo ilustrativo. *Aula abierta*, 49(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rife.49.4.2020.395-404>
- Faulkner, R. R., & Becker, H. S. (2009). *Do you know? The jazz repertoire in action. how musicians make music together*. The University of Chicago Press.
- Farrell, G. (1997). *Indian Music and the West*. Oxford University Press.
- Fraser, W. A. (1983). *Jazzology: A study of the tradition in which jazz musicians learn to improvise (Afro-American)* [Tesis doctoral, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations & Theses. https://libcatalog.usc.edu/permalink/01USC_INST/273cgt/cdi_proquest_journals_303274802
- Folkestad, G. (1999). Musical learning as cultural practice: As exemplified in computer-based music-making. En M.S. Barrett, G. McPherson y R. Smith (Eds.) *Children and music: Developmental perspectives*. Australian and New Zealand Association for Research in Music Education (ANZARME). <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.697127707677326>
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: Music education research in a globalized world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287. <https://doi.org/10.1080/14613800500324390>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Goldman, J. I. (2010). *The shape of jazz education to come: How jazz musicians develop a unique voice within academia* [Tesis doctoral, McGill University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/k0698789p>
- González-Ceballos, I., Palma, M., Serra, J. M., & Esteban-Guitart, M. (2021). Meaningful learning experiences in everyday life during Pandemics. A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 12, e670886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670886>
- González-Patiño, J., & Esteban-Guitart, M. (2021). La transformación hacia experiencias expandidas en educación superior: Curso #UAMskills de identidad digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.433881>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Ashgate Publishing.
- Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music-learning processes. *Music Educators Journal*, 91(4), 27-32. <https://doi.org/10.2307/3400155>
- Green, L. (2008) *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Herrera, L., Cremades, R., & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Culture and Education*, 22(1), 37-51. <https://doi.org/10.1174/113564010790935222>

- Hess, J. (2020). Finding the “both/and”: Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, 38(3), 441-455. <https://doi.org/10.1177/0255761420917226>
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189-200. <https://doi.org/10.1177/0255761404047401>
- Javors, K. (2001). *An appraisal of collegiate jazz performance programs in the teaching of jazz music* [Tesis doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://hdl.handle.net/2142/85688>
- Jorgensen, E. (1997). *In search of music education*. University of Illinois Press.
- Kavčič Pucihar, A., Habe, K., Rotar, Pance, B., & Laure, M. (2024). The key reasons for dropout in Slovenian music schools – A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 15, e1385840. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1385840>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lage-Gómez, C., Cremades-Andreu, R., & Chate-lain, S. (2023). Toward conceptualizations of musical creativities in secondary education: An integrative literature review between 1990 and 2020. *Research Studies in Music Education*, 46(1). <https://doi.org/10.1177/1321103X231181559>
- Larsson, C., & Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education – A literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49–67. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- Lewis, G. P. (2008). *A power stronger than itself: The AACM and American experimental music*. The University of Chicago Press.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 195–216. <http://www.jstor.org/stable/931218>
- Mariguddi, A. (2021). Perceptions of the informal learning branch of Musical Futures. *British Journal of Music Education*, 38(1), 31–42. <http://doi.org/10.1017/S0265051720000303>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Addison Wesley.
- Merino, M. (2023). *Análisis del proyecto Whiplash: Un proyecto de innovación educativa para la revitalización de la enseñanza del jazz en Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/709633>
- Mok, A. O. (2017). Informal learning: A lived experience in a university musicianship class. *British Journal of Music Education*, 34(2), 169-188. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000498>
- Monson, I. (2009). *Saying something*. University of Chicago Press.
- Murphy, D. (1994). Jazz studies in American schools and colleges: A brief history. *Jazz Educators Journal*, 26(3), 34-38.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusico-logical reflections on schools of music*. University of Illinois Press.
- Papazachariou-Christoforou, M. (2022). Incorporation of informal music learning practices in a primary classroom in Cyprus. *International Journal of Music Education*, 41(2), 330-341. <https://doi.org/10.1177/02557614221096149>
- Pérez Guerrero, J., & Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161. <https://doi.org/10.5209/iced.61992>
- Prawat, R. S. (1992). From individual differences to learning communities: Our changing focus. *Educational Leadership*, 49(7), 9-13.
- Prouty, K. (2004). *From Storyville to State University: The intersection of academic and non-academic learning cultures in post-secondary jazz education* [Tesis doctoral, University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertations & Theses.

- Prouty, K. (2006). Orality, literacy, and mediating musical experience: Rethinking oral tradition in the learning of jazz improvisation. *Popular Music and Society*, 29(3), 317-334. <https://doi.org/10.1080/03007760600670372>
- Prouty, K. (2011). *Knowing jazz: Community, pedagogy, and canon in the information age*. University Press of Mississippi.
- Ramírez Martínez, M. F., & Rodríguez-Quiles, J. A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 34(45), 17-34. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16231>
- Rogers, A. (2007). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?* Springer Science & Business Media.
- Siljamäki, E., & Kanellopoulos, P. A. (2020). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 113–139. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843003>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Weintraub, A. N. (1993). Theory in institutional pedagogy and “theory in practice” for Sundanese gamelan music. *Ethnomusicology*, 37(1), 29–39. <https://doi.org/10.2307/852243>
- Williams, M. (1973). Jazz classics: The missing essential in jazz education. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 96(1), 1-6.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser [New youth: On uncommon learning processes]*. Norstedts.