

Revista arbitrada
en castellano
publicada por
SAGE para la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484
1261479151



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



La investigación en los Conservatorios Superiores de Música desde la perspectiva del alumnado: retos y oportunidades

María Fernanda Viñas, Universidad de Barcelona (España)

Margarita Lorenzo de Reizábal, Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE (España)

Alexandre Fortuny, Conservatorio Superior de Música del Liceu (España)

Resumen

El papel de la investigación en la educación superior musical ha adquirido una relevancia creciente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, planteando nuevos desafíos para los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música (CyESM). Este estudio analiza, desde la perspectiva del alumnado, las percepciones sobre la formación investigadora, el desarrollo de competencias y la participación en actividades de investigación. Se adopta un enfoque cuantitativo

con un diseño descriptivo basado en un cuestionario *ad hoc* aplicado a una muestra de 401 estudiantes de enseñanzas superiores de música y posgrado en España. Los resultados muestran una percepción mayoritaria de insuficiencia en la formación investigadora, junto con una valoración positiva del desarrollo de competencias académicas y comunicativas durante la elaboración del Trabajo Fin de Grado. Asimismo, se constata una participación muy limitada en

actividades de investigación y divulgación, así como una escasa integración en grupos de investigación. Estos hallazgos evidencian la necesidad de reforzar la formación metodológica, sistematizar el acompañamiento tutorial y favorecer la continuidad de la actividad investigadora. El estudio aporta evidencia empírica sobre los principales desafíos de la investigación en los CyESM y contribuye al debate sobre su integración en la formación musical superior.

Palabras Clave

Educación superior musical; investigación educativa; Trabajo fin de grado; competencias investigadoras; Conservatorios superiores.

Research at Higher Conservatories of Music from the Students' Perspective: Challenges and Opportunities

María Fernanda Viñas, University of Barcelona (Spain)

Margarita Lorenzo de Reizábal, MUSIKENE Higher Music Center of the Basque Country (Spain)

Alexandre Fortuny, Liceu Higher Conservatory of Music (Spain)

Abstract

Research has assumed increasing importance in higher music education within the framework of the European Higher Education Area, posing new challenges for Higher Conservatoires and Schools of Music (CyESM). This study examines, from the students' perspective, perceptions of research training, the development of research-related competences, and participation in research activities. A quantitative descriptive

design was adopted using an *ad hoc* questionnaire administered to a sample of 401 undergraduate and postgraduate music students in Spain. The findings reveal a widespread perception that research training is insufficient, alongside a positive evaluation of the academic and communication competences developed through the completion of the Final Degree Project. The results also indicate very limited student participation in research and dissemination

activities, as well as low involvement in research groups. These findings highlight the need to strengthen methodological training, provide more systematic supervisory support, and promote continuity in research engagement. This study offers empirical evidence of the main challenges facing research in Higher Conservatoires and Schools of Music and contributes to the ongoing debate on its integration into higher music education.

Keywords

Higher music education; research training; Final Degree Project; research competences; Higher Conservatoires.

La investigación en los Conservatorios Superiores de Música desde la perspectiva del alumnado: retos y oportunidades

por Maria Fernanda Viñas, Universidad de Barcelona (España), Margarita Lorenzo de Reizábal, Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE (España) y Alexandre Fortuny, Conservatorio Superior de Música del Liceu (España)

Introducción

Cambios en la investigación musical: evolución y perspectivas

Las reformas impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) redefinieron la educación superior al promover un modelo centrado en el desarrollo de competencias y la generación de conocimiento, en consonancia con objetivos orientados a mejorar la calidad educativa (Matarranz, Valle y Manso, 2020). En este contexto, la universidad ha evolucionado desde modelos centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques que integran docencia e investigación como ejes fundamentales del proceso formativo (Barnett, 2009; Brew, 2013; Healey y Jenkins, 2009).

La incorporación de la investigación en los estudios de grado se ha defendido como una estrategia para fomentar una actitud activa del alumnado y desarrollar competencias analíticas, críticas y reflexivas (Healey y Jenkins, 2009). Asimismo, Brew (2013) destaca su contribución a la construcción de identidades académicas. Sin embargo, la aplicación de estos planteamientos presenta dificultades en disciplinas con una marcada orientación práctica, como las enseñanzas artísticas (Borgdorff, 2012; Gaunt, 2017).

En la educación superior musical, la integración de la investigación ha sido especialmente compleja por la coexistencia de dos tradiciones formativas: una centrada en la práctica artística y otra orientada a la producción de conocimiento académico (Borgdorff, 2012; Nelson, 2013). Esta dualidad ha alimentado el debate sobre el papel y la legitimidad de la investigación artística en los conservatorios (Gaunt, 2017).

En España, este proceso comenzó con la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) y se consolidó con el Real Decreto 617/1995, que incorporó por primera vez un trabajo final en el Grado Superior de Música (García, 2014). No obstante, la integración de la investigación en los planes de estudio no fue homogénea, sino que estuvo condicionada por la naturaleza de las especialidades y la autonomía organizativa de los centros (Bonastre y Nuevo, 2020; Pozo y otros, 2006). Mientras algunos itinerarios adoptaron una orientación claramente investigadora, otros vincularon la investigación principalmente a la reflexión sobre la práctica artística.

Esta diversidad también se reflejó en los formatos de los trabajos finales. En las especialidades instrumentales predominaba el recital o concierto acompañado de un documento escrito, mientras que en áreas como la musicología, la pedagogía o la etnomusicología se desarrollaban trabajos de carácter eminentemente académico (Curbelo, 2017), evidenciando la pluralidad de enfoques que caracteriza la investigación en las enseñanzas musicales superiores.

La aprobación del Real Decreto 1614/2009 integró las enseñanzas artísticas superiores en el EEES y las equiparó con los títulos universitarios de grado. Desde entonces, el Trabajo Fin de Grado (TFG) pasó a tener una carga de entre

6 y 10 créditos ECTS, equivalentes a unas 150-300 horas de dedicación. Sin embargo, diversos estudios señalan diferencias significativas entre centros en la distribución de ese tiempo entre tutorías, trabajo autónomo y formación metodológica, lo que puede repercutir en la calidad del proceso formativo (Carey y Lebler, 2012; López-Cano, 2013).

Según el Real Decreto 631/2010, el TFG tiene como finalidad favorecer la adquisición de competencias investigadoras mediante la elaboración de un trabajo fundamentado en la búsqueda, el análisis y la correcta utilización de fuentes. En este sentido, López-Cano (2013) sostiene que debe constituir una investigación de carácter profesionalizador, creativo e innovador, aunque de alcance limitado, mientras que Moltó Doncel (2016) considera que su principal valor reside en aplicar nuevas perspectivas metodológicas sobre problemas ya estudiados más que en generar conocimientos completamente inéditos.

La literatura internacional coincide en que la incorporación efectiva de la investigación en la educación superior requiere no solo un marco normativo adecuado, sino también estructuras institucionales, metodologías docentes y culturas académicas que la respalden (Brew, 2013; Healey y Jenkins, 2009). En ausencia de estos elementos, existe el riesgo de que la investigación sea percibida como un requisito académico y no como una experiencia formativa significativa.

Aunque las reformas desarrolladas en España durante las últimas décadas han favorecido la incorporación de la investigación en los CyESM, persisten interrogantes relacionados con la formación metodológica del alumnado, la organización de las tutorías y la integración efectiva de la investigación en el currículo. En este contexto, el objetivo de este estudio es analizar, desde la perspectiva del alumnado, las necesidades actuales de la investigación en los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música. En particular, se pretende reflexionar sobre los mecanismos que permitan garantizar una formación de calidad para la elaboración del TFG, fortalecer el acompañamiento tutorial y favorecer la continuidad de la actividad investigadora mediante la creación de espacios de colaboración con comunidades investigadoras consolidadas, contribuyendo así al desarrollo de una cultura investigadora sostenible en las enseñanzas superiores de música.

El alumnado frente al TFG: un desafío lleno de bemoles

El proceso de elaboración del Trabajo Fin de Grado podría generar en el alumnado múltiples incertidumbres, especialmente en lo referente a la elección del tema, la delimitación del objeto de estudio y la comprensión de los procesos de investigación. Por lo general, las tipologías de trabajo son amplias e incluyen enfoques científicos, experimentales, documentales, analíticos, artísticos, interpretativos, historiográficos, compositivos o de innovación educativa, entre otros (López Cano, 2013). A pesar de que esta versatilidad ofrecería al alumnado la posibilidad de

abordar su investigación desde distintos prismas, parecería que, al enfrentarse a esta tarea, algunos estudiantes tendrían dificultades para determinar por dónde comenzar o qué temática escoger. Como consecuencia, este proceso de indecisión podría prolongarse durante semanas o incluso meses. En algunos casos, la dificultad radica en el exceso de intereses; en otros, en la falta de claridad sobre la utilidad de la investigación, que llega a percibirse como una carga añadida o como un obstáculo para el desarrollo artístico (Narejos, 2022), dado que el músico se forma principalmente para interpretar, no para elaborar discursos escritos.

Estas dificultades han sido ampliamente documentadas también en el ámbito internacional. Carey, Harrison y Dwyer (2017) señalan que los estudiantes de música presentan carencias significativas en competencias investigadoras, especialmente en lo relativo a la búsqueda de literatura, la escritura académica y la estructuración del discurso. De forma similar, Borgdorff (2012) subraya que la formación artística tradicional no siempre proporciona herramientas suficientes para abordar procesos de investigación formal.

En el contexto de los CyESM, estas dificultades se ven acentuadas por la orientación predominantemente práctica de los estudios musicales, centrados en el desarrollo de habilidades interpretativas y creativas. Como resultado, el alumnado puede percibir el TFG como una exigencia ajena a su identidad profesional, lo que genera tensiones entre la práctica artística y la investigación académica (Gaunt, 2017). Sobre este particular, Gutiérrez Cordero y Galera Muñoz (2014) coinciden en señalar que, pese a la sólida formación instrumental, muchos estudiantes presentan carencias significativas en investigación, lo que se refleja en una búsqueda superficial de literatura académica, dificultades en la estructuración del discurso escrito, en la síntesis y contrastación de ideas, así como en el manejo de citas, referencias y léxico especializado. Asimismo, Pliego de Andrés (2017) apunta que el alumnado suele presentar dificultades en la verbalización de su quehacer artístico, lo que afecta tanto al discurso escrito como al oral. Estas limitaciones pueden observarse en aspectos como la dicción, la proyección de la voz, la fluidez comunicativa, el uso del lenguaje no verbal o la adecuación del léxico académico, competencias que, al requerir práctica sostenida, suelen estar poco desarrolladas en etapas formativas previas.

Por otro lado, diversos autores han señalado que el TFG puede ser percibido como un requisito administrativo más que como una oportunidad formativa, especialmente cuando no se integra de manera coherente en el currículo ni se acompaña de una formación metodológica adecuada (Carey y otros, 2017; Healey y Jenkins, 2009).

No obstante, el TFG también presenta un importante potencial formativo. López Cano (2013) destaca que la investigación en contextos profesionalizadores no tiene como objetivo formar investigadores profesionales, sino dotar al alumnado de herramientas para analizar y reflexionar sobre su práctica. Zaldivar (2017) sostiene que todo estudio indagatorio debe regirse por el máximo rigor en su proceso, sin que ello implique excluir, a priori, temas, orientaciones o metodologías. Asimismo, subraya la necesidad de que los resultados aporten un nuevo conocimiento, lo que exige un dominio exhaustivo del estado de la cuestión y la correspondiente transferencia y confrontación pública de los hallazgos. Por su parte, Narejos (2022) señala que la

elaboración del TFG favorece que el alumnado amplíe su atención más allá de la dimensión técnico-artística, impulsando la reflexión en ámbitos multidisciplinares y contribuyendo positivamente a su proyección académica y profesional.

En esta misma línea, Brew (2013) y Healey y Jenkins (2009) señalan que la participación en procesos de investigación durante el grado favorece el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de argumentación. Además, el proceso de investigación implica el desarrollo de actitudes fundamentales como la aceptación de la crítica, la gestión del tiempo, la resiliencia ante la frustración y el compromiso ético con el conocimiento (Pliego de Andrés, 2017).

La investigación requiere no solo método y tiempo, sino también principios éticos que configuran una auténtica deontología científica (Pliego de Andrés, 2017). En este sentido, resulta pertinente cuestionarse si estos aspectos éticos y actitudinales están suficientemente contemplados en los planes docentes y si el alumnado es consciente de su adquisición. Estas cuestiones constituyen un eje relevante de análisis en el marco de los CyESM y refuerzan la necesidad de profundizar en las condiciones formativas que permitan consolidar una investigación musical rigurosa, crítica y con sentido formativo.

La investigación después de los estudios superiores: un desafío sostenido

Tras el esfuerzo que supone para el alumnado culminar un TFG acorde con las exigencias de los estudios superiores, surge una cuestión fundamental: ¿qué ocurre con este trabajo una vez finalizados los estudios? En este sentido cabe preguntarse como los CyESM continúan fomentando la investigación entre sus egresados y favorecen la divulgación y continuidad de sus trabajos realizados. En la práctica estas iniciativas suelen tener escasa presencia, ya que la desvinculación del alumnado con el centro en materia de investigación se produce casi de forma inmediata tras finalizar sus estudios, lo que limita la proyección académica de los TFG desarrollados.

Por tanto, la continuidad de la actividad investigadora tras la finalización de los estudios superiores constituye uno de los principales desafíos en el ámbito de la educación musical. Diversos estudios han señalado que la transición desde el grado hacia la investigación académica estructurada no es un proceso automático ni lineal, sino que requiere de una formación progresiva y de la integración en contextos académicos específicos (Bennett, 2018; Carey y otros, 2017). En términos generales, la literatura internacional coincide en que el acceso a comunidades investigadoras consolidadas se produce principalmente a través de estudios de posgrado, especialmente el doctorado, que constituye el espacio formativo donde se desarrollan de manera sistemática las competencias necesarias para la investigación autónoma (Bennett, 2018). En este sentido, el grado no tiene como finalidad la formación de investigadores profesionales, sino la adquisición de una base competencial que permita al alumnado comprender los procesos de generación de conocimiento y, en su caso, continuar su formación en niveles superiores (Brew, 2013).

Desde esta perspectiva, el Trabajo Fin de Grado no debe interpretarse como un mecanismo de acceso directo a la

investigación profesional ni a la integración en grupos de investigación consolidados. Por el contrario, su función se sitúa en un plano formativo, como primer acercamiento a la investigación, orientado al desarrollo de habilidades básicas como la formulación de preguntas, la búsqueda y análisis de información, la estructuración del discurso académico y la comunicación de resultados.

En el ámbito de las enseñanzas artísticas, esta cuestión adquiere una complejidad adicional debido a la especificidad de la investigación artística, que combina práctica creativa y reflexión teórica (Borgdorff, 2012; Nelson, 2013). En este contexto, el TFG puede adoptar formas diversas —desde investigaciones académicas hasta proyectos artísticos acompañados de memoria reflexiva—, lo que refuerza su carácter formativo y su función como espacio de integración de aprendizajes, más que como producción científica equiparable a la investigación profesional.

En relación con la participación del alumnado en grupos de investigación durante el grado, los datos disponibles —tanto en este estudio como en la literatura existente— evidencian una presencia muy limitada. No obstante, esta situación no debe interpretarse necesariamente como una disfunción del sistema, sino como un reflejo de la propia estructura del itinerario formativo. Diversos autores señalan que la integración en comunidades investigadoras requiere no solo competencias técnicas, sino también un nivel de especialización, madurez académica y conocimiento del campo que difícilmente puede alcanzarse en los estudios de grado (Bennett, 2018; Healey y Jenkins, 2009). Por ello, la baja participación en estas estructuras durante esta etapa resulta coherente con el carácter introductorio de la formación investigadora en el grado y no debería interpretarse exclusivamente como una desconexión entre la formación y la práctica investigadora, sino también como un indicador de la necesidad de fortalecer los mecanismos de transición hacia estudios de posgrado, donde esta integración adquiere mayor sentido.

En el caso de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música en España, esta transición presenta características específicas. A diferencia del ámbito universitario, donde la investigación se encuentra más institucionalizada, los CyESM han desarrollado de manera más reciente estructuras orientadas a la investigación, como grupos o proyectos vinculados al profesorado (Bonastre y Nuevo, 2020). Si bien estas iniciativas representan un avance significativo, su grado de consolidación es todavía desigual, lo que puede limitar las oportunidades de continuidad investigadora para el alumnado. En este contexto, la literatura sugiere la necesidad de articular itinerarios formativos más claros que faciliten la progresión desde el grado hacia la investigación avanzada, incluyendo programas de orientación, colaboración interinstitucional y vinculación con estudios de posgrado (Bennett, 2018; Brew, 2013).

Por todo lo anterior, el TFG debería entenderse como un primer eslabón dentro de un proceso formativo más amplio, en el que la investigación se desarrolla de manera progresiva. Su valor no residiría en la obtención de resultados equiparables a los de la investigación profesional, sino en la posibilidad de introducir al alumnado en los fundamentos del pensamiento investigador. Esto permitiría que los estudiantes comprendieran la investigación no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta de generación de conocimiento

que enriquece de manera profunda la propia práctica artística y profesional.

Por otro lado, las enmiendas al Proyecto de Ley¹ por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores, dadas a conocer el 6 de marzo de 2024, refuerzan el papel de la investigación en estos estudios. Las incorporaciones recogidas en el artículo 53 bis subrayan, entre otros aspectos, el impulso de iniciativas orientadas a la difusión y divulgación de los resultados de investigación, la colaboración entre centros superiores de música y universidades, y la promoción del aprendizaje de metodologías de investigación aplicables a las disciplinas artísticas. Aunque esta normativa se encuentra aún en proceso de tramitación, permite vislumbrar un interés institucional por consolidar la investigación en los CyESM, tanto a través de la formación de creadores e investigadores como mediante el desarrollo de estrategias propias de publicación, tales como revistas, monografías o actas. En este sentido, los TFG elaborados por el alumnado podrían encontrar un marco adecuado para su divulgación, favoreciendo nuevas oportunidades de intercambio, retroalimentación y continuidad investigadora una vez superada su defensa.

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo, orientado a analizar la percepción del alumnado de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música (CyESM) en relación con la investigación y, en particular, con la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG).

Participantes

Se recogieron un total de 401 cuestionarios válidos, correspondientes a una muestra no probabilística de conveniencia. Todos los participantes realizaban o habían realizado estudios de grado superior de música y/o posgrado (máster y especializaciones) en CyESM del Estado español, con representación de todas las comunidades autónomas, excepto las Islas Baleares.

En cuanto a las variables sociodemográficas, más de la mitad de la muestra (56,8%) se situó en el rango de edad comprendido entre los 18 y los 23 años, el 36,1% entre los 24 y los 33 años, y el 7,1% superaba los 33 años. Respecto al género, la distribución fue prácticamente equilibrada, con un 50,1% de hombres y un 49,1% de mujeres.

La procedencia geográfica abarcó casi todas las comunidades autónomas, destacando el País Vasco (20%), Andalucía (15,3%), la Comunidad Valenciana (14,3%) y la Comunidad de Madrid (12,1%) como los territorios con mayor representación.

En relación con la situación académica, el 64,6% del alumnado se encontraba cursando enseñanzas superiores de música en el momento de la recogida de datos, mientras que un 14,5% realizaba estudios de máster y un 0,2% estudios de doctorado. Asimismo, un 7,5% había finalizado los estudios superiores y un 6,7% contaba con titulación de posgrado.

La inclusión de alumnado que aún no había completado el TFG responde al objetivo del estudio de analizar la percepción global sobre la formación investigadora en los CyESM, no únicamente la experiencia final de elaboración del trabajo. De este modo, se recoge una visión más amplia del proceso formativo, incluyendo etapas previas en las que se adquieren competencias relacionadas con la investigación.

Instrumento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario estructurado, elaborado ad hoc, que incluía preguntas cerradas y escalas tipo Likert. El instrumento se diseñó con el objetivo de explorar distintas dimensiones relacionadas con la investigación en los CyESM, entre ellas: (a) la formación investigadora recibida; (b) el acompañamiento tutorial; (c) la adquisición de competencias metodológicas y comunicativas; (d) la participación en actividades de investigación y divulgación; y (e) la percepción de la relevancia de la investigación en la formación académica y profesional. Cada una de estas dimensiones se operacionalizó mediante un conjunto de ítems específicos. Por ejemplo, en la dimensión de competencias metodológicas se incluyeron ítems relativos a la búsqueda de literatura académica, la síntesis y contraste de ideas y el uso de referencias bibliográficas, mientras que en la dimensión de competencias comunicativas se evaluaron aspectos relacionados con la expresión escrita y oral en contextos académicos.

Procedimiento

El cuestionario fue distribuido durante el segundo trimestre de 2024 mediante correo electrónico a alumnado de diferentes CyESM del Estado español. Para ello, se contactó previamente con centros y profesorado, solicitando su colaboración en la difusión del instrumento entre el estudiantado. La participación fue voluntaria y anónima, y no se establecieron incentivos para la cumplimentación del cuestionario. Los datos fueron recogidos a través de una plataforma digital, lo que permitió su almacenamiento y posterior tratamiento estadístico.

Validez del instrumento

Con el fin de garantizar la calidad del instrumento de medida, se evaluó la validez de contenido del cuestionario mediante juicio de expertos, de acuerdo con las recomendaciones de la AERA, la APA y la NCME (2018). El proceso incluyó dos fases previas de revisión y refinamiento de los ítems, orientadas a mejorar su redacción y adecuación a los objetivos del estudio. En la evaluación participaron cuatro expertos en Educación Musical e Investigación Educativa, quienes valoraron los ítems en relación con las dimensiones de relevancia, suficiencia y claridad, siguiendo un modelo adaptado de Robles Garrote y Rojas (2015).

Para el cálculo de la validez de contenido se utilizó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) propuesto por Hernández-Nieto (2011), conforme a las recomendaciones de Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013). Todos los ítems alcanzaron valores superiores a 0,80, umbral considerado aceptable para su inclusión en el instrumento, y el CVC global del cuestionario fue de 0,96, lo que confirma su adecuación para medir las variables objeto de estudio.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, calculándose frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems.

Consideraciones éticas

En todo el proceso se respetaron los principios éticos de la investigación educativa, garantizando la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los datos, que fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos derivados del análisis de los datos recopilados, con el objetivo de examinar, desde la perspectiva del alumnado, los retos y necesidades actuales de la investigación en los CyESM. Para facilitar su comprensión, los resultados se estructuran en torno a tres dimensiones: (a) la formación investigadora y las competencias metodológicas adquiridas; (b) la participación en la práctica investigadora y la divulgación de los trabajos; y (c) la percepción sobre la relevancia de la investigación en la formación académica.

(a) Formación y adquisición de competencias relacionadas con la investigación

En relación con la percepción de la formación investigadora recibida, el 59,4% de los participantes indicó que no la considera suficiente, frente a un 40,6% que respondió afirmativamente. Estos datos reflejan una percepción mayoritaria de insuficiencia formativa en materia de investigación entre el alumnado de los CyESM.

Respecto a la adecuación de las tutorías de seguimiento del TFG/TFM, las respuestas se distribuyen de manera heterogénea. Un 23,4% del alumnado considera que las tutorías son suficientes, mientras que un 21,9% opina lo contrario y un 11,7% manifiesta una posición intermedia («tal vez»). Asimismo, el resto de respuestas se reparte entre diferentes grados de valoración, lo que evidencia la ausencia de un consenso claro sobre la eficacia del sistema de tutorías y sugiere la coexistencia de modelos de acompañamiento diversos según el contexto institucional.

En cuanto a la adquisición de competencias académicas específicas (ver *figura 1*), los resultados muestran una valoración mayoritariamente positiva. La competencia para citar y referenciar adecuadamente las fuentes alcanza un 71,4% de acuerdo alto («totalmente de acuerdo» y «bastante de acuerdo»), porcentaje que se eleva hasta el 89,8% al incluir el nivel de acuerdo moderado. De manera similar, la capacidad para sintetizar ideas presenta un 69,4% de acuerdo alto, que asciende al 91,3% al considerar las respuestas de acuerdo moderado.

La competencia para contrastar ideas procedentes de distintas fuentes obtiene también resultados favorables, con un 68% de acuerdo alto y un 88,7% de valoración positiva global. Asimismo, la percepción sobre la adquisición de habilidades para realizar una búsqueda eficaz de literatura académica refleja un 57,3% de acuerdo alto, que se incrementa hasta el 84,9% al incluir el nivel de acuerdo moderado, aunque un 18,2% de la muestra se sitúa en posiciones de desacuerdo, lo que indica la existencia de dificultades en una parte del alumnado.

En relación con las competencias comunicativas, tanto el discurso escrito como el oral presentan valoraciones mayoritariamente positivas. El desarrollo del discurso escrito alcanza un 62,1% de acuerdo alto y un 84,8% de valoración positiva global, mientras que el discurso oral obtiene un 76,8% de respuestas situadas en las categorías de acuerdo.

Por otro lado, los resultados relativos a actitudes y competencias asociadas al proceso de investigación evidencian una valoración favorable en distintas dimensiones. En primer lugar, la aceptación de las críticas y correcciones realizadas por los tutores presenta una percepción claramente positiva, lo que indica una elevada receptividad del alumnado hacia la retroalimentación y una disposición al aprendizaje a partir de la revisión del propio trabajo.

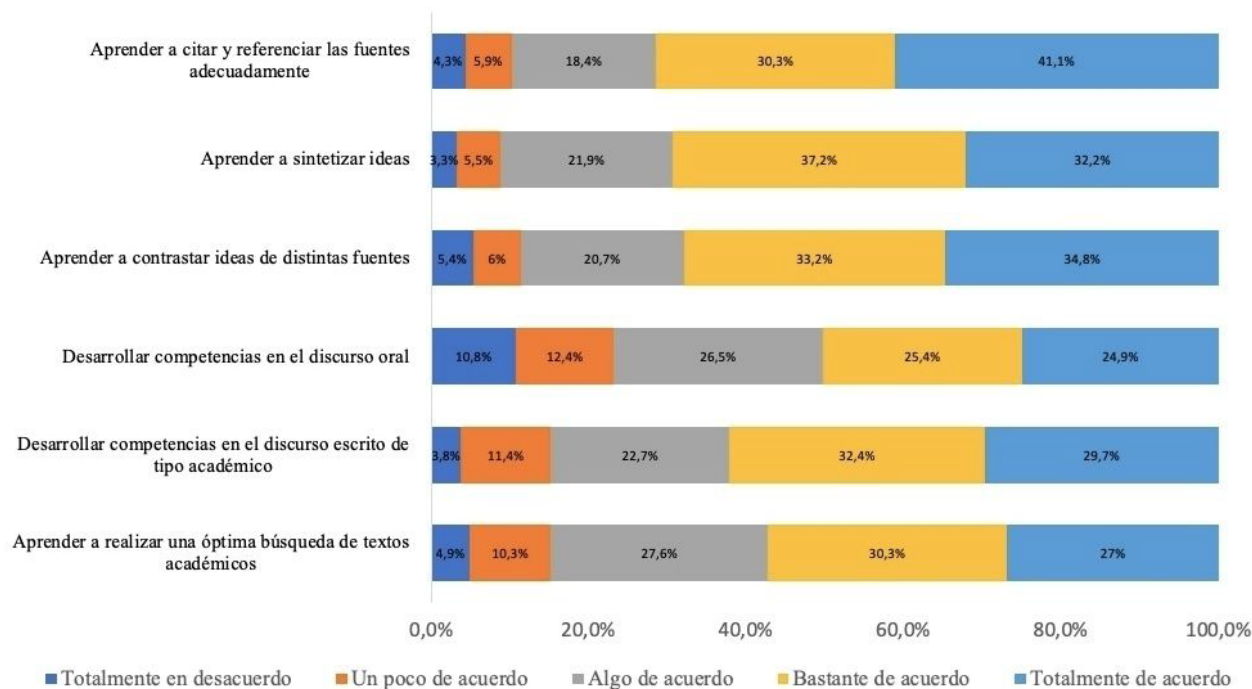


Figura 1. Capacidades desarrolladas por el alumnado al elaborar el TFG/TFM, según su percepción.
Fuente. Elaboración propia.

En relación con el impacto de la formación en el desarrollo de la curiosidad intelectual, los datos reflejan igualmente una tendencia positiva, lo que sugiere que la experiencia del TFG/TFM contribuye a estimular el interés por profundizar en el conocimiento y ampliar perspectivas más allá de la práctica artística inmediata. Asimismo, la capacidad para gestionar y planificar un trabajo académico muestra una valoración mayoritariamente favorable, lo que pone de manifiesto el desarrollo de competencias organizativas y de autonomía en el aprendizaje. Estos resultados refuerzan la idea de que el proceso de elaboración del TFG/TFM no solo tiene un carácter evaluativo, sino también formativo.

En conjunto, los resultados ponen de manifiesto que, aunque la mayoría del alumnado considera insuficiente la formación investigadora recibida, la elaboración del TFG/TFM es percibida como una experiencia que favorece el desarrollo de competencias académicas, comunicativas y actitudinales relacionadas con la investigación. Este hallazgo evidencia que la valoración positiva de las competencias adquiridas no se traduce necesariamente en una percepción de suficiencia respecto a la formación investigadora proporcionada por los CyESM.

(b) Participación, comunicación y divulgación de trabajos de TFG/TFM

Los resultados relativos a la participación del alumnado en actividades de investigación y a la comunicación y divulgación de los trabajos muestran una implicación muy limitada en estos ámbitos (ver *tabla 1*).

En relación con la pertenencia a grupos de investigación, el 97,8% del alumnado indica no formar parte actualmente de ninguno, frente a un 2,2% que sí participa en este tipo de estructuras. Este dato pone de manifiesto una participación extremadamente reducida en contextos formales de investigación durante la etapa de formación superior.

En cuanto a la difusión de los trabajos realizados, los datos muestran que, entre el alumnado que ya ha finalizado sus estudios, el 41,4% no ha publicado ningún artículo derivado de su TFG o TFM, mientras que el 39,9% no ha presentado comunicaciones o pósters en congresos científicos. En ambos casos, únicamente un 3% afirma haber llevado a cabo alguna actividad de difusión académica.

Pregunta	No	Sí	Aún estudiando
¿Formas parte de un grupo de investigación?	97,8 %	2,2 %	—
¿Has publicado algún artículo sobre tu TFG o TFM?	41,4 %	3,0 %	55,6 %
¿Has presentado algún póster o comunicación en congresos?	39,9 %	3,0 %	57,1 %

Tabla 1. Porcentaje de respuestas relativo a la participación, comunicación y divulgación de TFG/TFM.
Fuente. Elaboración propia.

Por otra parte, un porcentaje relevante de la muestra se encontraba aun cursando sus estudios en el momento de la recogida de datos, lo que se refleja en las respuestas “aun estudiando” (55,6% en publicaciones y 57,1% en congresos). Este hecho debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados, ya que limita parcialmente la valoración de la participación en actividades de difusión.

No obstante, incluso considerando este factor, la tendencia general apunta a una baja proyección de los trabajos de TFG/TFM más allá del ámbito académico inmediato. Este dato sugiere la existencia de dificultades en la transferencia y divulgación del conocimiento generado por el

alumnado, así como una posible falta de mecanismos institucionales que favorezcan esta continuidad.

En conjunto, los resultados de esta dimensión evidencian una escasa participación del alumnado en prácticas de investigación y divulgación, así como una limitada continuidad de los TFG en forma de publicaciones, comunicaciones o integración en grupos de investigación

(c) Percepción sobre la relevancia de la investigación en la formación

Los resultados relativos a la percepción del alumnado sobre la relevancia de la investigación en su formación académica y en la innovación pedagógica muestran una valoración globalmente positiva. En relación con la investigación aplicada en el ámbito de la música, la mayoría de las respuestas se concentran en las categorías superiores de la escala, siendo la opción «muy relacionado» la más seleccionada, seguida de «bastante relacionado» (ver *figura 2*). Estos datos reflejan un amplio consenso en cuanto a la pertinencia de la investigación aplicada en el contexto musical y educativo.

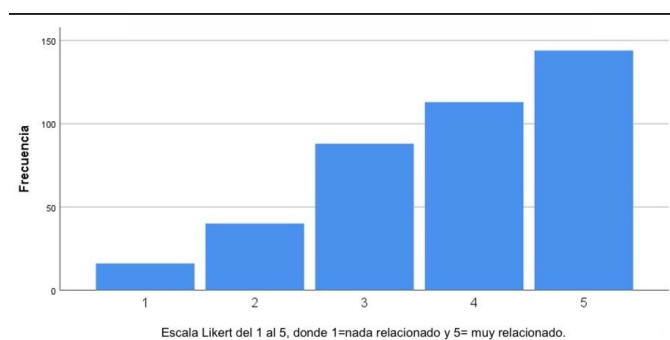


Figura 2. Relevancia de la investigación aplicada en la formación.
Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, el alumnado otorga una elevada importancia a la formación y actividad investigadora del profesorado (ver *figura 3*). Las respuestas se agrupan mayoritariamente en las categorías de «bastante importante» y «muy importante», lo que evidencia una valoración positiva del papel del profesorado investigador como elemento clave en la calidad formativa y en el desarrollo de la investigación en los CyESM.

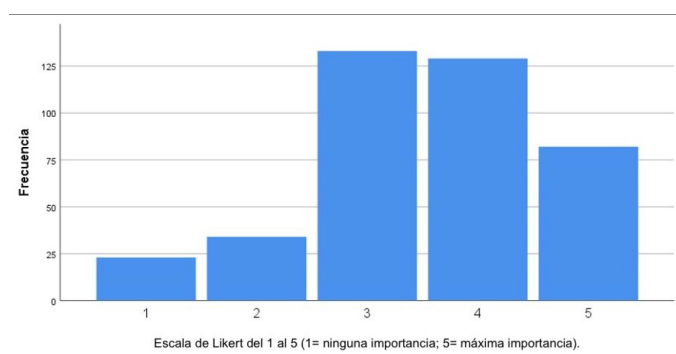


Figura 3. Relevancia de la formación y actividad investigadora del profesorado.
Fuente. Elaboración propia.

Por el contrario, la percepción sobre la relación entre el número de docentes doctores y la innovación pedagógica presenta una mayor dispersión de respuestas (ver *figura 4*). La categoría intermedia es la más frecuente, lo que sugiere una percepción de relación moderada o una cierta incertidumbre por parte del alumnado. La distribución relativamente equilibrada de las respuestas entre las distintas categorías indica la ausencia de un consenso claro sobre el impacto directo de la titulación doctoral del profesorado en los procesos de innovación docente.

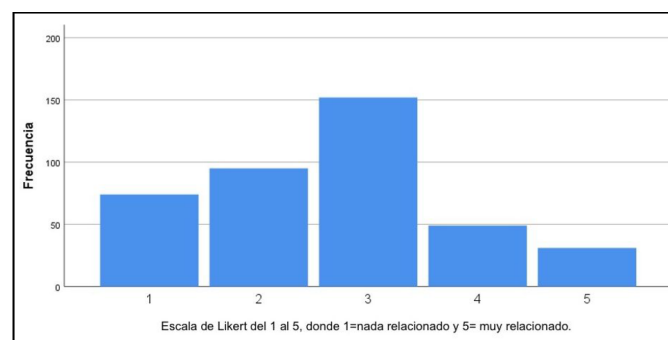


Figura 4. Relación entre el número de docentes doctores y la innovación pedagógica.
Fuente. Elaboración propia.

En conjunto, estos resultados muestran que el alumnado reconoce claramente la importancia de la investigación y valora positivamente la implicación investigadora del profesorado. Sin embargo, la percepción sobre la relación entre el número de docentes doctores y la innovación pedagógica resulta menos concluyente, ya que el alumnado no parece considerar la titulación doctoral como el único elemento asociado a la innovación, sino que podría percibirla como un fenómeno condicionado por múltiples elementos.

Discusión

El presente estudio ha permitido analizar, desde la perspectiva del alumnado, los retos y necesidades asociados a la investigación en los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música (CyESM), aportando evidencias relevantes sobre la formación investigadora, la adquisición de competencias y la participación en prácticas de investigación y divulgación.

En primer lugar, los resultados muestran que una mayoría del alumnado percibe como insuficiente la formación investigadora recibida (59,4%). Este dato resulta coherente con investigaciones previas que señalan la existencia de carencias estructurales en la formación metodológica en enseñanzas artísticas superiores (López Cano, 2013; Narejos, 2022). Asimismo, estudios internacionales han identificado dificultades similares en contextos de educación musical superior, donde la formación se orienta prioritariamente hacia la práctica artística, relegando en ocasiones el desarrollo sistemático de competencias investigadoras (Carey y otros, 2017; Gaunt, 2017).

No obstante, los resultados evidencian una aparente paradoja: pese a la percepción de insuficiencia formativa, el alumnado valora de forma mayoritariamente positiva la adquisición de competencias específicas vinculadas a la investigación, como la búsqueda de información, la síntesis de ideas o la citación de fuentes. Esta divergencia puede interpretarse, en línea con Brew (2013), como indicativa de

que el aprendizaje investigador se produce en gran medida de forma situada y vinculada a la experiencia concreta del TFG, más que como resultado de una formación estructurada previa.

En relación con las tutorías, la dispersión de respuestas refleja la ausencia de un modelo homogéneo de acompañamiento, lo que coincide con estudios que subrayan la variabilidad en la calidad y sistematicidad de la supervisión en contextos de educación superior artística (Carey y Lebler, 2012). Esta heterogeneidad puede contribuir a explicar las diferencias en la percepción de la formación investigadora y pone de relieve la necesidad de establecer marcos más definidos de seguimiento académico.

Por otro lado, los resultados muestran una valoración positiva del impacto del TFG en el desarrollo de competencias transversales, como la capacidad de organización, la reflexión crítica o la receptividad a la retroalimentación. Estos hallazgos coinciden con la literatura que destaca el potencial del aprendizaje basado en la investigación para fomentar el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado (Healey y Jenkins, 2009; Brew, 2013). En este sentido, el TFG parece desempeñar un papel relevante como experiencia formativa integral, incluso en contextos donde la formación metodológica previa es percibida como insuficiente.

En cuanto a la participación en actividades de investigación y divulgación, los datos evidencian una presencia muy limitada del alumnado en grupos de investigación (2,2%) y una baja tasa de publicación o participación en congresos. A primera vista, estos resultados podrían interpretarse como una desconexión entre la formación y la práctica investigadora. Sin embargo, esta interpretación requiere ser matizada. Tal como señalan Bennett (2018) y Carey y otros (2017), la integración en comunidades investigadoras consolidadas se produce habitualmente en etapas posteriores del itinerario formativo, especialmente durante el doctorado. Desde esta perspectiva, la escasa participación del alumnado en estructuras de investigación durante el grado no constituye necesariamente una disfunción, sino que responde a la naturaleza progresiva de la formación investigadora. En este sentido, los resultados del presente estudio pueden interpretarse como indicativos de una fase inicial de desarrollo de competencias investigadoras, en la que el TFG actúa como primer acercamiento a la investigación, pero no como mecanismo de inserción directa en la práctica investigadora profesional. Esta interpretación permite reformular la aparente «desconexión» señalada en los resultados como una cuestión relacionada con la transición entre etapas formativas más que con una carencia estructural del sistema.

No obstante, la baja difusión de los trabajos de TFG/TFM entre el alumnado que ha finalizado sus estudios sugiere la existencia de un margen de mejora en la articulación de mecanismos que favorezcan la continuidad investigadora. En este sentido, diversos estudios destacan la importancia de establecer vínculos entre los trabajos de grado y las líneas de investigación del profesorado, así como de fomentar la participación del alumnado en actividades de divulgación académica (Brew, 2013).

Por otra parte, los resultados muestran que el alumnado valora de forma muy positiva la relación entre investigación e innovación pedagógica, así como la importancia de la

formación investigadora del profesorado. Estos hallazgos son coherentes con investigaciones que subrayan el papel del profesorado investigador como agente clave en la mejora de la calidad educativa y en la integración de la investigación en la docencia (Brew, 2013; Gaunt, 2017).

Sin embargo, la percepción más ambigua respecto a la relación entre el número de docentes doctores y la innovación pedagógica sugiere que la presencia de perfiles académicos altamente cualificados no se traduce automáticamente en mejoras en la percepción de la práctica docente. Este resultado apunta a la necesidad de considerar no solo la cualificación investigadora del profesorado, sino también su capacidad para integrar la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, los resultados del estudio ponen de manifiesto la existencia de un escenario complejo, en el que coexisten avances significativos en el desarrollo de competencias investigadoras con limitaciones estructurales en su implementación y continuidad. Esta dualidad refleja las tensiones inherentes a la integración de la investigación en contextos formativos tradicionalmente orientados hacia la práctica artística.

Conclusiones

El presente estudio aporta evidencia sobre la percepción del alumnado de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música (CyESM) respecto a la formación investigadora recibida, las competencias desarrolladas durante la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG) o Trabajo Fin de Máster (TFM), la participación en actividades de investigación y la relevancia atribuida a la investigación en su formación. Aunque la muestra no incluye la totalidad de los CyESM del territorio español ni el conservatorio de las Islas Baleares, lo que constituye una limitación en términos de representatividad, los resultados permiten identificar tendencias relevantes sobre el estado de la formación investigadora en estas enseñanzas. Asimismo, la variabilidad en la experiencia académica y en la disponibilidad del alumnado para participar podría haber favorecido una mayor representación de estudiantes con interés por la investigación.

Los resultados muestran una percepción mayoritaria de insuficiencia en la formación investigadora, acompañada de una valoración heterogénea sobre la adecuación de las tutorías de seguimiento y sobre el peso del componente investigador en el TFG/TFM. Estos hallazgos ponen de manifiesto la conveniencia de reforzar la integración de la investigación en el currículo de las enseñanzas superiores de música, promoviendo una formación más coherente, contextualizada y vinculada a la práctica profesional. En este sentido, resulta recomendable revisar los planes de estudio para incorporar metodologías de investigación aplicadas a la formación musical, reforzar la capacitación investigadora y pedagógica del profesorado y establecer criterios comunes que orienten el desarrollo de las tutorías, favoreciendo un acompañamiento más sistemático y equitativo.

Pese a esta percepción de insuficiencia, el alumnado reconoce que la elaboración del TFG/TFM favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda y gestión de información científica, el análisis y contraste de fuentes, la escritura y comunicación académica, así como la planificación y organización del trabajo. Del mismo modo, la

experiencia investigadora parece contribuir a despertar una mayor curiosidad intelectual y a reforzar la conciencia sobre el valor de la investigación como herramienta de mejora continua en la formación musical. No obstante, al tratarse de una valoración basada en la percepción del alumnado, resulta conveniente contrastar estos resultados mediante procedimientos que permitan verificar la adquisición efectiva de dichas competencias y su aplicación en contextos reales de investigación.

Otro de los hallazgos relevantes es la escasa continuidad de la actividad investigadora tras la finalización de los estudios. La limitada participación en grupos de investigación y la reducida difusión de los TFG/TFM mediante publicaciones, pósteres o comunicaciones en congresos evidencian una débil conexión entre la formación investigadora y su proyección posterior en el ámbito académico y profesional. Aunque parte del alumnado manifiesta interés por continuar su formación mediante estudios de posgrado, persiste una importante incertidumbre respecto a las oportunidades de desarrollar una trayectoria investigadora.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad de impulsar estrategias institucionales que favorezcan la continuidad de la investigación más allá del TFG/TFM. Entre ellas, cabe destacar el fortalecimiento del vínculo entre los trabajos finales y las líneas de investigación del profesorado, la incorporación temprana del alumnado a proyectos colaborativos y una mayor visibilidad de la investigación desarrollada en los CyESM. Asimismo, se considera conveniente incorporar formación específica en redacción y comunicación científica, incluyendo la elaboración de artículos, pósteres y comunicaciones académicas, así como programas de mentoría que acompañen al alumnado en los procesos de publicación y participación en congresos.

Del mismo modo, el establecimiento de mecanismos de reconocimiento institucional, como premios, menciones académicas o ayudas para la asistencia a congresos, podría incentivar la difusión de la investigación estudiantil. Paralelamente, resulta necesario mejorar la orientación sobre la continuidad formativa mediante programas de información sobre estudios de máster y doctorado e iniciativas de mentoría entre egresados y estudiantes, contribuyendo a reducir la incertidumbre detectada y a consolidar una cultura investigadora sostenible. En este proceso, la actividad investigadora del profesorado constituye un elemento clave, tanto por su impacto en la calidad de la docencia como por su contribución a la innovación educativa y a la creación de entornos favorables para el desarrollo de la investigación.

Finalmente, futuras investigaciones deberían ampliar la muestra incorporando los centros que no participaron en este estudio y complementar el enfoque cuantitativo con metodologías cualitativas que permitan profundizar en las experiencias y motivaciones del alumnado. Asimismo, la incorporación de la perspectiva del profesorado favorecería una comprensión más completa de la formación investigadora en los CyESM y proporcionaría evidencias útiles para orientar la mejora de las políticas institucionales y de las prácticas docentes relacionadas con la investigación.

Notas

¹ Las incorporaciones, modificaciones y supresiones que se han realizado sobre el texto original puede consultar en el siguiente enlace: <https://educacion.ustea.org/enseanzas-artisticas-aprobado-el-texto-final-de-la-futura-ley/>

Referencias

- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603–618. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9624-x>
- Carey, G. y Lebler, D. (2012). Fostering a community of practice for research in music. *Music Education Research*, 14(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685455>
- Carey, G., Harrison, S. y Dwyer, R. (2017). Encouraging reflective practice in conservatoire students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 396–409. <https://doi.org/10.1177/0255761416650510>
- Curbelo González, Ó. (2018). La investigación en las enseñanzas superiores de música a través del análisis de los trabajos fin de carrera en el Conservatorio Superior de Música de Canarias. En Edunovatic 2017. *Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 901–911). Adaya Press. <http://www.adayapress.com/conference-proceedings-edunovatic-2017/>
- García, V. P. (2014). El proceso de adaptación de los Estudios Superiores de música en España al espacio europeo de Educación Superior. *ArtsEduca*, 7, 1–21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734009>
- Gaunt, H. (2017). Apprenticeship and research in music: A critical perspective. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(3), 306–321. <https://doi.org/10.1177/1474022216685270>
- Gutiérrez Cordero, R. y Galera Núñez, M. D. M. (2014). Análisis de los conocimientos previos y adquiridos en investigación musical de los estudiantes del MAES de la Universidad de Sevilla. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 325–331.
- Healey, M. y Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad de los Andes.
- López-Cano, R. (2013). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo: discusiones, modelos y propuestas. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25(26), 213–231.
- Matarranz, M., Valle, J. M. y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Moltó Doncel, J. L. (2016). *La investigación artística en las enseñanzas superiores de música*. Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Narejos Bernabéu, A. (2022). La investigación y los estudios de posgrado en las enseñanzas artísticas superiores. *Avances en Supervisión Educativa*, 38. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.774>

- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pliego de Andrés, V. (2017). ¿Es científica la investigación musical? En A. Martínez Peláez (Ed.), *Investigar en creación e interpretación musical en España* (pp. 79–96). Dykinson.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez-Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–132). Graó.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de noviembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/09/05/1125/con>
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/10/26/1614/con>
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/21/617>
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/05/14/631>
- Zaldívar García, A. (2017). La investigación: base de la mejora de la práctica artística y llave del futuro progreso académico. En A. Martínez Peláez (Ed.), *Investigar en creación e interpretación musical en España* (pp. 17–35). Dykinson.

Declaración de uso de IA

Herramienta utilizada: chatGPT gratis. La herramienta se ha utilizado para ajustar y reducir la extensión de algunas partes del texto a la cantidad de palabras exigidas para el artículo, corregir posibles errores gramaticales y reiteraciones de texto al realizar la revisión acorde con los evaluadores de la revista y traducir el resumen al inglés.

Sobre los autores

María Fernanda Viñas

Doctora en Educación (UAB), licenciada en Enseñanza de la Música (Universidad CAECE) y maestra con mención en Música (UB). Profesora asociada en la UB, UAB y Blanquerna. Investiga procesos de creación colectiva interdisciplinar y la formación del músico-docente. Coordina el Grado Superior de Pedagogía en Taller de Músics.

Margarita Lorenzo de Reizábal

Es Doctora en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, licenciada en Medicina y Cirugía y docente del Centro Superior de Música del País Vasco (Musikene). Pianista y directora de orquesta, ha publicado más de un centenar de investigaciones en revistas de impacto. Preside AEPMIM y dirige la Revista Internacional PsicoMúsica.

Alexandre Fortuny

Es guitarrista, psicólogo y profesor. Licenciado en Psicología por la Universitat de Barcelona, y titulado superior en Música por el Conservatorio Superior de Música del Liceu, donde actualmente ejerce como profesor. Es doctorando en el Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades (DCLAH) Universitat de Barcelona.

María Fernanda Viñas

Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
España
fernandvinas@ub.edu



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editores

Yurima Blanco García, Universidad de Valladolid, España

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza, España

Felipe Javier Zamorano Valenzuela, Universidad de Zaragoza, España

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Anna Rita Addessi. Universidad de Bolonia, Italia.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, España.

Alfredo Bautista Arellano. Universidad Educativa de Hong Kong, China.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Rosa Cañero. Universidad Católica del Sagrado Corazón, Italia.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Rubén de Jesús Carrillo Méndez, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

Alfonso Elorriaga Llor. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Clarissa Folletto. Universidad de Aveiro, Portugal.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella. Universidad de Jaén, España.

Margarita Lorenzo de Reizábal. Centro Superior de Música del País Vasco, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.