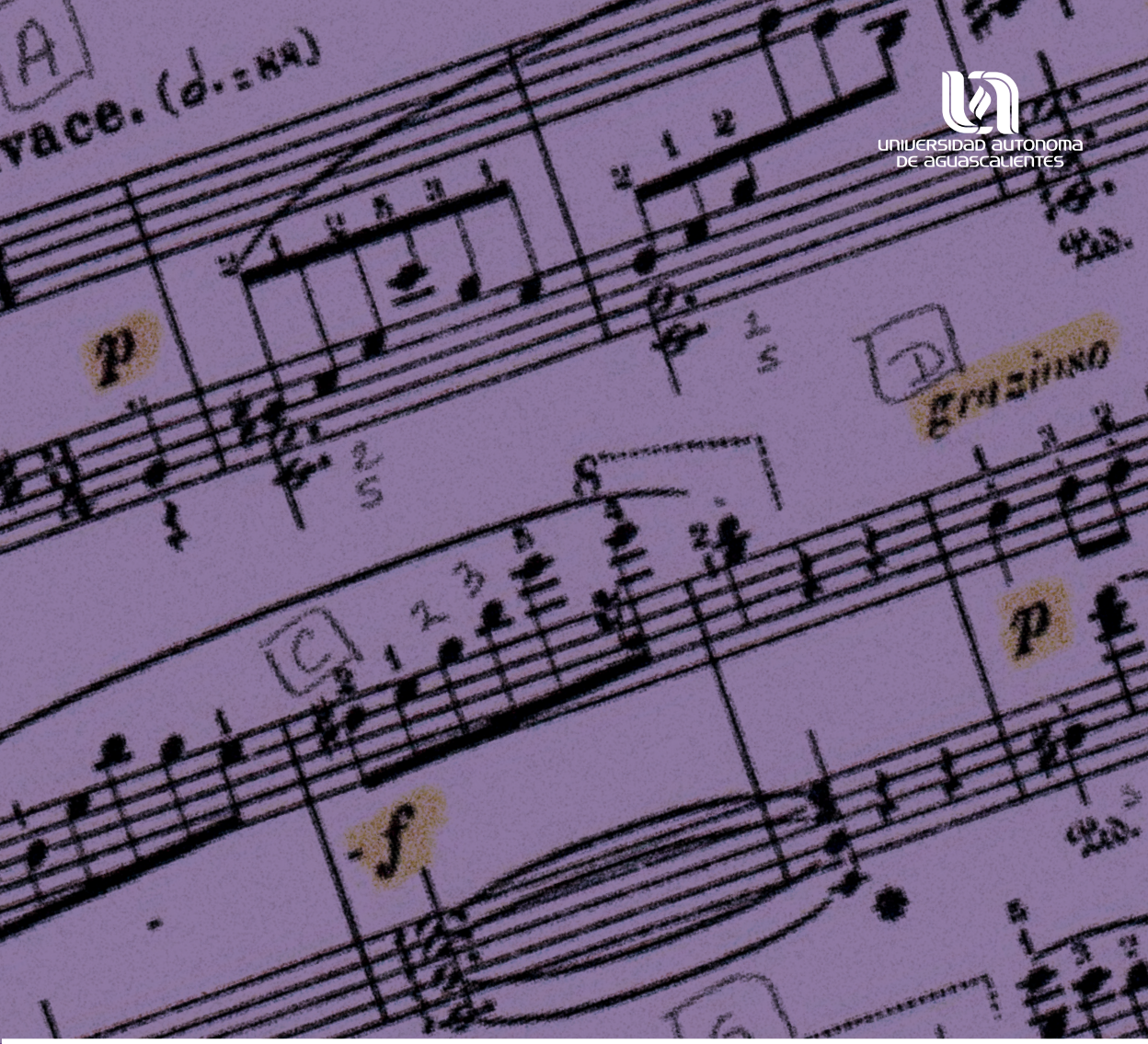


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

La práctica musical efectiva

Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica

Raúl W. Capistrán Gracia

La práctica musical efectiva

Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica

La práctica musical efectiva

Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica

Raúl W. Capistrán Gracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

La práctica musical efectiva
Revisión de literatura, resultados
de investigación y propuesta metodológica

Primera edición 2017

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

© Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

ISBN 978-607-8523-09-2

Hecho en México
Made in Mexico

A Dios, a mi amada esposa Mariluz,
a mi querida madre Aurora,
a mis hermanos y a mis maestros.

Agradecimientos

Quiero expresar mi sincero agradecimiento al Mtro. en Administración, Mario Andrade Cervantes, rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; al Arq. José Luis García Rubalcava, decano del Centro de las Artes y la Cultura; a la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar, directora de Investigación y Posgrado y al Ing. Jesús Arturo Femat Díaz, jefe del Departamento de Apoyo al Posgrado, por el inestimable apoyo y consideración que me brindaron durante la realización del proyecto de investigación, cuyos resultados se plasman en el presente libro.

A la Dra. Mayra Analía Patiño Orozco, coordinadora del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Colima; al Dr. Arturo Pérez López, director del Departamento de Música de la Universidad de Guanajuato; al Mtro. Sergio Eduardo Medina, jefe del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara; al Mtro. Arturo Javier Ramírez Estrada, coordinador de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Nayarit; al Mtro. Helmut Vázquez Torres, director de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y al Mtro. Juan Pablo Correa Ortega, encargado de despacho de la Jefatura del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por haberme abierto las puertas de las importantes instituciones que dirigen y autorizarme llevar a cabo la investigación, cuyos resultados se presentan en el segundo capítulo.

A los maestros Julio Vázquez Valls, Sergio Islas Ávila y Jorge Díaz Zapata, por su colaboración en el análisis de las sesiones de práctica, grabadas en video, de los estudiantes que participaron como voluntarios en el estudio, cuyos resultados también se muestran en el capítulo dos.

Índice

Agradecimientos 9

Prólogo 13

Introducción 15

Capítulo 1. Las estrategias de práctica instrumental y vocal efectivas en la formación del músico profesional 19
La práctica efectiva 25

Capítulo 2. La investigación empírica sobre práctica efectiva en las escuelas de música de la Región Centro Occidente de la ANUIES 29

Problema de investigación 30
Objetivos 30
Justificación e impacto de la investigación 31
Marco teórico 32

La autoeficacia y el rendimiento 34
Metodología 36
Resultados y discusión 37
Encuesta a estudiantes. Primera parte 38
Encuesta a estudiantes. Segunda parte 42
Encuesta a profesores. Primera parte 44
Encuesta a profesores. Segunda parte 47
Encuesta a estudiantes y maestros. Tercera parte 51
Análisis de las respuestas proporcionadas a cada reactivo de esta escala 52
Resumen estadístico del uso de estrategias 88
Encuesta a estudiantes. Cuarta parte 90
Encuesta a estudiantes. Quinta parte 95
Análisis estadístico inferencial con las variables práctica efectiva, autoeficacia, satisfacción y tiempo de estudio 106
Encuesta a profesores. Cuarta parte 110
Observaciones a la práctica de los estudiantes 115
Conclusiones 119

Capítulo 3. Propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva 125

Capítulo 4. Recomendaciones finales 137

Referencias 141

Apéndices 151
Apéndice I 152
Apéndice II 154
Apéndice III 159

Índice de gráficas 161
Índice de tablas 164

Prólogo

En mi papel como profesor en el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, muy a menudo escucho estudiantes practicar sus piezas de principio a fin, al parecer, sin ningún sentido u objetivo preciso. Así, puedo oír cómo pasan por los mismos errores sin detenerse a hacer correcciones, siempre tocando todo fuerte y rápido, por lo visto sin estar conscientes de lo que están haciendo. Cuando le pregunté a uno de ellos la forma en que practicaba sus piezas, él me respondió: "Repito la pieza hasta que se pega a mis manos" (Capistrán, 2014b). La respuesta despertó preocupación en mí. ¿No sabía el estudiante que había formas más efectivas de practicar sus piezas para lograr mejores resultados? ¿Su maestro no le había enseñado cómo practicar? ¿Cuántos estudiantes más estaban pasando por la misma situación? ¿Estaba el estudiante satisfecho con los resultados obtenidos en sus sesiones de práctica? ¿Su forma de practicar tendría algún impacto en su sentido de autoeficacia? Cuanto más reflexionaba sobre el incidente, más me convencía de la importancia de abordar y profundizar en este importante tema.

En las últimas décadas se han publicado docenas de libros en los que sus autores buscan dar un "paso a paso" sobre cómo abordar las obras y cómo aprenderlas para tener una presentación exitosa. Con el paso del tiempo, muchos de ellos se han convertido en verdaderos manuales de "cómo hacerlo". Aun cuando la utilidad de algunos de ellos ha sido reconocida por muchos pedagogos, la información y guía que proporcionan suele ser resultado de una observación no sistemática, sin rigor académico, que descansa en muchas ocasiones en fundamentos filosóficos o anecdóticos. Simultáneamente a la aparición de estos manuales, se han llevado a cabo numerosas investigaciones empíricas sobre estrategias de práctica musical, cuyos resultados arrojan luz sobre la manera más efectiva de practicar para obtener los mejores resultados.

Este libro, tiene el propósito de contribuir modestamente al conocimiento de la práctica musical efectiva, desde la perspectiva de la investigación empírica. El primer capítulo proporciona un panorama de las investigaciones que sobre práctica efectiva se han llevado a cabo en los últimos años, y que podrían ser de gran beneficio para los jóvenes estudiantes de música, así como para los maestros. El segundo, comparte los resultados obtenidos a través de un estudio que involucró seis escuelas de música, de seis universidades de la Región Centro Occidente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con respecto a la práctica efectiva, el sentido de autoeficacia de los estudiantes y su nivel de satisfacción con las sesiones de práctica. El tercer capítulo ofrece un modelo de práctica efectiva que podría ser de utilidad para los estudiantes de música, sobre todo para aquéllos que tienen poca experiencia y que requieren de una guía para establecer una rutina de práctica diaria, sana y productiva. Finalmente, el capítulo número cuatro concluye con una reflexión sobre la responsabilidad que deben asumir instituciones, maestros y estudiantes en atender este vital aspecto de la formación del músico profesional.

Cada capítulo de este libro puede ser leído de manera independiente. Algunas veces, y para evitar hacer referencia a información contenida en otro capítulo, el lector podrá encontrar pequeños fragmentos de información repetida.

Espero que la información contenida en este libro sea de provecho para estudiantes y maestros y surga un creciente interés por aprender y desarrollar estrategias de práctica efectiva que les permitan tener sesiones más productivas y, por consiguiente, más exitosas.

Raúl W. Capistrán Gracia
Noviembre de 2016

Introducción

En 1929, Carlos Chávez afirmaba enfáticamente: "México no necesita doctores ni bachilleres en música; necesita buenos ejecutantes de banda, de orquesta, de ópera y de ballet, etc., así como profesores de instrucción musical media [...]" (*El Universal*, 1929, citado en Aguirre, 2006). El 7 de octubre de ese mismo año, en ocasión de la fundación de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el maestro Estanislao Mejía, en contraste con la declaración de Chávez, expresaba:

> En la época en que vivimos, el músico tiene necesidad de desarrollar, tanto la técnica de sus pensamientos, como la de su especialidad en el arte. El tipo del músico bohemio, soñador, pero sin aspiraciones, que a semejanza de resonador irresponsable de su arte, canta como eco de una voz que no sabe de dónde viene ni hacia dónde quiere ir, está hoy tan

> desacreditado, que la sociedad lo rechaza por carencia de conocimientos específicos (Mejía, 1929, citado en Aguirre, 2006).

Las palabras del Mtro. Mejía anunciaban un cambio en el pensamiento del músico mexicano que, consciente de los retos del mundo moderno, se preocupa por progresar y mejorar su formación profesional.

En 1968, la Facultad de Música de la UNAM profesionalizó este arte, convirtiéndose en la primera institución de nivel superior en México en ofrecer licenciaturas en música con reconocimiento de validez oficial (Escuela Nacional de Música, 2011). Por supuesto, se continuó enfatizando el adiestramiento técnico-musical de los estudiantes, sin embargo, los planes de estudio se separaron del modelo conservatoriano de enseñanza, en favor de una instrucción más completa y humanística. En otras palabras, una instrucción más universitaria (Escuela Nacional de Música, 2011).

Poco a poco fueron surgiendo en México departamentos, facultades y escuelas de música a nivel profesional que ofrecían licenciaturas en música. En muchas de estas escuelas, el índice de egreso inicial, de uno o dos estudiantes por generación, ha aumentado a otras más numerosas.[1] Como consecuencia, la necesidad de educación musical de calidad se ha incrementado, así como la demanda de posgrados en que los egresados puedan continuar sus estudios. Del mismo modo, es evidente la necesidad de investigación empírica cuyos resultados contribuyan a establecer bases sólidas para la formación del músico profesional. Como afirma Barriga Monroy (2009):

> La investigación en todas las áreas del conocimiento es hoy en día la base fundamental de las instituciones de educación superior de todo el mundo. Sin ella, cualquier institución perdería su carácter de educación superior. La alta calidad de las instituciones de educación superior se mide teniendo en cuenta el número de investigadores que conforman grupos de investigación reconocidos y redes, el personal altamente calificado en investigación que a su vez produce en forma constante libros producto de investigación y artículos de investiga-

1 Por poner un ejemplo, el autor terminó sus estudios de licenciatura en música en 1992, siendo el quinto estudiante en egresar de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, fundada en 1977. En otras palabras, después de funcionar por 15 años, sólo habían egresado 5 estudiantes. Del Departamento de Música de la UAA, fundado en el 2009, con sólo siete años de funcionamiento, ya han egresado 26 profesionales de la música.

> ción publicados en revistas indexadas. Se traduce así la calidad en una docencia en constante espíritu de superación y actualización, que está innovando continuamente, compartiendo sus productos con la comunidad, y proyectándose hacia ella (p. 155).

Ciertamente, la tarea primordial de una escuela de música es formar buenos músicos. Sin embargo, el mundo actual demanda de nuestras instituciones de educación superior, profesionistas que posean una formación integral que les permita superar los retos de un entorno cada vez más competitivo y con estándares más elevados. Hoy en día, más que en ninguna otra época, la praxis musical se apoya en la investigación regida por estrictos protocolos académicos que hacen de este arte, una disciplina cada vez más fundamentada e informada.

«En una ocasión, una admiradora le dijo a Ignaz Paderewski después de escucharlo tocar al piano: "Daría mi vida por tocar así", a lo que el gran pianista polaco contestó: "yo la he dado"» (citado en Stanton, 1989: 109). La anécdota anterior ilustra lo que, en menor o mayor grado, todos los músicos profesionales debemos hacer día con día: "practicar hasta el cansancio", pero queremos hacerlo cimentando nuestra práctica musical en conocimientos que se basen en la investigación empírica, conocimientos que nos ayuden a tener sesiones de práctica más efectivas y productivas que se vean reflejadas en el escenario, en audiciones, concursos, grabaciones y demás formas del quehacer musical y que contribuyan a elevar nuestro nivel de competitividad.

Capítulo 1

Las estrategias de práctica instrumental y vocal efectivas en la formación del músico profesional

Cuando la emoción inicial de tocar comienza a evaporarse,
es cuando se necesitan buenos hábitos para sostener
el proceso de aprendizaje.

Howard Snell, *The Art of Practice*

En las últimas décadas se ha desarrollado una amplia investigación sobre la práctica instrumental y vocal. Algunos investigadores han destacado el importante papel de la práctica sostenida como un factor determinante en el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades (Ericsson *et al*., 1990; Sosniak, 1990; Sloboda *et al*., 1996). Sin embargo, las investigaciones también revelan que el logro y el crecimiento en la interpretación musical no sólo están relacionados a la cantidad de tiempo dedicado a la práctica de una pieza, sino también a la efectividad de la misma (Bonneville-Roussy y Bouffard, 2014; Da Costa, 1999; Duke *et al*., 2009; Hallam, 2001, Hallam *et al*., 2012; Kostka, 2002). Como Bonneville-Roussy y Bouffard (2014: 686) afirman: "[...] a pesar de que la mayoría de los investigadores coinciden en que el tiempo dedicado a la práctica

formal, juega un papel importante en el logro musical, las investigaciones empíricas no han podido demostrar asociaciones sólidas entre tiempo de práctica y logro".

Según algunos investigadores, realizar una práctica efectiva no solamente significa sentarse al instrumento durante horas; el dominio de una pieza requiere de un involucramiento físico y mental completo por parte del individuo. Un conocimiento bien informado, una actitud orientada al logro de objetivos, junto con el uso de estrategias adecuadas para aprender, dominar y memorizar una pieza, son determinantes para obtener buenos resultados interpretativos en un examen, durante una audición o en el escenario (Hallam *et al.*, 2012; Jorgensen, 2002, 2004; Nielsen, 2001).

Pongamos por ejemplo la memorización de una fuga para clavecín de Johann Sebastian Bach. La intrincada textura contrapuntística de este tipo de obras hace difícil su memorización. El intérprete sabe que un pequeño olvido puede causar un desastre en el escenario. Así, su aprendizaje podría incluir, entre otras cosas: analizar la obra formal y armónicamente, digitarla cuidadosamente, dividir la obra en secciones, practicar una mano a la vez, memorizar célula por célula y sección por sección, practicar de manera piramidal, practicar secciones de la obra de atrás hacia adelante, aislar los pasajes difíciles, practicar con metrónomo, verbalizar lo que sucede en la obra, y demás. Las estrategias para asegurar la memorización podrían involucrar: establecer relaciones armónicas, relaciones contrapuntísticas, tocar la mano derecha mientras se solfea la izquierda y viceversa, visualizar ambas manos, crear mapas mentales, establecer puntos de apoyo o referencia en caso de olvidos, pretender que uno ha tenido un olvido y continuar a partir de esos puntos, etc. Preparar la interpretación de la obra para que sea expresiva y comunique algo al oyente podría incluir: grabarse y evaluar la ejecución, video grabarse y analizar los aspectos técnicos, detectar movimientos que obstaculicen que la obra fluya y demás.

De acuerdo con Bonneville-Roussy y Bouffard (2015), hay por lo menos dos enfoques: la práctica deliberada y la autorregulación, los cuales juegan un papel crucial en relación con el logro y el crecimiento musical. Investigadores como Zimmerman (1986, 2008), McPherson y McCormick (2006), Shapiro y Schwartz (2000), Pintrich (2000) y Nielsen (2001), entre muchos otros, han realizado una amplia investigación sobre la autorregulación. De acuerdo con Zimmerman (2008: 167), fue en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association) de 1986, cuando surgió

la primera definición inclusiva de éste constructo como: "El grado en que los estudiantes son metacognitiva, emocional y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje".

El aprendizaje autorregulado implica tomar responsabilidad en la preparación de uno mismo. Un estudiante de música autorregulado organiza cada sesión de práctica y pone especial énfasis en la autoinstrucción y la autoevaluación constante. Además, se considera a sí mismo competente, eficaz e independiente, y finalmente, crea un ambiente que promueve el aprendizaje (Zimmerman, 1986).

Por otro lado, investigadores como Erickson *et al*. (1993) y Platz *et al*. (2014) han trabajado sobre el concepto de práctica deliberada, y la han definido como un tipo de aprendizaje donde el individuo tiene el objetivo consciente de mejorar su rendimiento. De ese modo, el sujeto crea o diseña tareas o actividades con el objetivo de superar los retos y evalúa continuamente su rendimiento, resuelve problemas y busca maneras de mejorar. La motivación interna, el interés y la concentración son características que deben estar presentes en la práctica deliberada (Erickson *et al*., 1993).

Es evidente que, en ambos enfoques, el individuo asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y centra todos sus esfuerzos en el logro y crecimiento constante. Por lo tanto, podemos decir que están estrechamente relacionados entre sí (Bonneville-Roussy y Bouffard, 2015).

Los elementos comprendidos en la autorregulación y en la práctica deliberada han sido perfectamente integrados en lo que Susan Hallam (2001) define como práctica musical efectiva:

> […] La práctica efectiva puede tomar muchas formas dependiendo de la naturaleza de la tarea a realizar, el contexto en el que la tarea se debe aprender, el nivel de conocimientos ya adquiridos, y las diferencias individuales. También sugiere que un músico requiere considerables habilidades metacognitivas con el fin de ser capaz de reconocer la naturaleza y las necesidades de una determinada tarea; identificar dificultades particulares; tener conocimiento de una serie de estrategias para hacer frente a esos problemas; saber qué estrategia es apropiada para hacer frente a cada tarea; monitorear el progreso hacia la meta y, si el progreso no es satisfactorio, reconocer esto y diseñar estrategias alternativas; evaluar los resultados del aprendizaje en contextos de desempeño y tomar las medidas necesarias para mejorar el rendimiento en el futuro. El

> músico también debe haber desarrollado buenas habilidades metacognitivas incluyendo el conocimiento y la forma de utilizar las habilidades para apoyar la práctica, por ejemplo, tiempo de gestión adecuado para poder cumplir con fechas límite, mantener la concentración, mantener la motivación y la comprensión de lo que se necesita para garantizar altos estándares de desempeño (Hallam, 2001: 28).

De acuerdo con Hallam, todos los elementos o condiciones contenidos en la práctica efectiva caracterizan la práctica de los músicos exitosos. En un estudio que involucró a veinte músicos profesionales, cuyo desempeño era considerado consistentemente de alto nivel en las evaluaciones de pares, Hallam (2001) encontró que todos los participantes habían asumido responsabilidad por su propio aprendizaje y habían desarrollado en grado sobresaliente la comprensión de sus propias fortalezas y debilidades. También estaban bien informados, tenía un conocimiento sólido de su disciplina y eran capaces de seleccionar estrategias de práctica apropiadas para el logro de sus objetivos.

Como puede verse, existe una gran cantidad de evidencia que demuestra el importante papel de la práctica efectiva en el logro y el crecimiento musical. Sin embargo, la literatura revela que no es una preocupación constante en muchas instituciones, profesores y alumnos (Burwell y Shipton, 2013; Gaunt, 2008; Jorgensen, 2000). Una de las razones podría deberse a la creencia, por parte de muchas autoridades y docentes de instituciones de educación superior, de que los estudiantes ya han sido entrenados por sus anteriores instructores sobre cómo practicar, por lo que no es necesario proporcionarles más información o entrenamiento al respecto (Jorgensen, 2000).

En este sentido, Burwell y Shipton (2013) desarrollaron un proyecto de investigación aplicada en la *Canterbury Christ Church University* (CCCU) en el Reino Unido. En esa investigación participaron ocho estudiantes de la carrera de ejecución musical. El objetivo consistió en conocer sus enfoques sobre práctica instrumental y promover el desarrollo de habilidades de autorregulación. Los resultados, publicados en el artículo "Los enfoques estratégicos para la práctica: un proyecto de investigación aplicada", revelaron, entre otras cosas, que sólo uno de los participantes había sido instruido por su maestro sobre cómo practicar antes de entrar a la CCCU. Sin embargo, la instrucción se limitaba a practicar lentamente.

El número de participantes en el estudio de Burwell y Shipton (2013) no permite hacer generalizaciones. Sin embargo, sus resultados se correlacionan con

los obtenidos por Jorgensen (2000), quien descubrió que un alto porcentaje de estudiantes acceden a la educación musical superior sin conocimientos sólidos sobre estrategias de práctica instrumental.

Si lo anterior es preocupante en países del primer mundo, se vuelve aún más difícil en nuestra localidad, en donde los estudiantes suelen ingresar a la licenciatura con una preparación musical y técnica muy superficial (Departamento de Música UAA, Exámenes de Admisión 2009-2015).

Según Koopman *et al*. (2007: 389): "La razón por la que la instrucción explícita sólo desempeña un pequeño papel en la comunicación total entre maestro y estudiante puede deberse a la creencia predominante de que los estudiantes son responsables de su propio proceso de formación, y que el maestro simplemente debe ofrecer orientación para ese proceso". Otros investigadores como Gaunt (2008) y Jorgensen (2000) coinciden en este punto.

Por último, la tradición ha impuesto la creencia de que los instructores de música poseen todo lo necesario para guiar a sus estudiantes. Por lo tanto, la mayoría de los profesores enseñan de la forma en que ellos fueron enseñados, sin molestarse en recurrir a la investigación con el fin de ayudarse a sí mismos en los desafíos pedagógicos diarios (Young *et al*., 2003). En este sentido, Gaunt (2008: 216) explica: "Tal vez ha habido una expectativa implícita de que los docentes a nivel superior, quienes son especialistas tanto en el campo instrumental como en el de la ejecución pública, deben ser expertos y por tanto, no necesitan de evidencias, resultado de investigaciones, para apoyar su práctica".

Adicionalmente, las investigaciones indican que hay todavía menos interés en el valor potencial que tiene el monitorizar la manera como practican nuestros estudiantes. En un estudio desarrollado en un conservatorio del Reino Unido en el que participaron 20 profesores, en relación con la enseñanza individual instructor-estudiante, Gaunt (2008) descubrió que la mayoría de los profesores evaluaban la calidad de la práctica de los estudiantes basándose únicamente en los resultados de su ejecución, sin tener la menor idea de lo que había sucedido en la sala de práctica.

Estudios similares sugieren que, en las lecciones de instrumento, los maestros suelen enfocarse en aspectos técnicos y/o interpretativos sin involucrarse en el proceso de aprendizaje (Kostka, 2002; Koopman, Smith, de Vugt, Deneer y den Ouden, 2007; Young, Burwell y Pickup, 2003).

Ahora bien, ¿por qué los instructores no deben limitarse a evaluar a sus estudiantes basándose únicamente en el desempeño en clase? Muchos pueden

recordar cómo el maestro de primaria marcaba un problema de matemáticas como incorrecto, a pesar de que el resultado era correcto. Cuando se preguntaba al maestro la razón, él, por lo general, respondía: «la respuesta es correcta, sin embargo, el procedimiento es incorrecto». El maestro sabía que la respuesta podía haber sido resultado de la fortuna y que la posibilidad de lograr resultados similares en el futuro era más bien escasa. Al evaluar el procedimiento, el profesor de matemáticas quería asegurarse de que el discípulo fuera capaz de obtener resultados correctos todo el tiempo (Capistrán, 2015).

Del mismo modo, muchos hemos sido testigos de cómo un estudiante puede desempeñarse mal en el escenario, a pesar de haber tenido una magnífica lección unos días antes. Muchas veces, estudiante y profesor culpan al nerviosismo y al pánico escénico. Sin embargo, la mayoría de las veces, el fracaso es la consecuencia de la falta de estrategias de práctica efectiva y de una evaluación continua por parte del maestro (Bernstein, 1981; Westney, 2003).

En su libro *With Your Own Two Hands*, Bernstein (1981: 228) escribió en ocasión de una experiencia traumática en el escenario: "Por haber permitido que mi estado de euforia dictase cómo practicar, mis sentimientos no estaban suficientemente respaldados por un análisis razonado y, por lo tanto, mi interpretación carecía de seguridad". En otras palabras, los resultados presentados en la clase o en el salón de práctica pueden ser engañosos, es por eso que los instructores deben asegurarse de que el proceso de aprendizaje, es decir, los métodos y estrategias de práctica diaria, sean los mejores y sean utilizados responsable y consistentemente por los estudiantes.

Desgraciadamente, como Jorgensen (2000) afirma, aun a nivel de educación superior, no todos los estudiantes quieren asumir o aceptar su responsabilidad. Quizá, y ésta es una aseveración que requeriría de demostración, los estudiantes mejorarían su desempeño si fueran evaluados, o por lo menos monitorizados, frecuentemente, en su manera de practicar. Después de todo, muchos estudiantes tienden a pensar que si algo se evalúa, es porque es importante (Zarzar, 2006). Más aún, la monitorización del maestro durante la formación musical de pregrado es de vital importancia, ya que los estudiantes con poca experiencia suelen no ser capaces de diseñar una rutina o régimen de práctica efectivo para aprender sus obras (Barry, 1990), y pueden tardar años en desarrollar una comprensión madura de la necesidad de aprender estrategias de práctica efectiva y de autorregulación (Bugos y High, 2009).

Basándose en lo que se ha discutido hasta el momento, es evidente que profesores, investigadores, estudiantes e instituciones deben tomar un papel activo en la promoción de la práctica efectiva.

La práctica efectiva

A pesar de que no hay una fórmula única entre una forma de practicar y alcanzar el éxito (Hallam, 1995; Jorgensen, 2004), la investigación indica que hay elementos o condiciones que, cuando están presentes, promueven el logro y el crecimiento musical. Como se vio anteriormente, Hallam (2001) ha integrado esas condiciones en lo que ella llama práctica musical efectiva. De acuerdo con Jorgensen (2004), ésta implica tres fases de autoaprendizaje: la planificación y preparación de la práctica, la ejecución de la práctica y la observación y evaluación de la práctica.

Planificación y preparación de la práctica

Esta fase se refiere a la planificación y organización de la sesión de práctica, así como a la buena administración del tiempo. Las actividades desarrolladas están directamente relacionadas con el aprendizaje. Los estudios realizados por Santana (1978) y Barry (1992), por ejemplo, sugieren que la práctica es más eficaz cuando está dispuesta de una manera lógica y secuencial. El establecimiento de objetivos a largo, mediano y corto plazo, el uso de un libro de registro o diario para tomar notas, fijar un horario determinado para la práctica, asignar una cantidad específica de tiempo para realizar ciertas tareas, mantener control del tiempo usando una bitácora, escribir digitaciones, analizar la partitura (estructura formal, progresiones armónicas y melódicas, modulaciones, repeticiones, etc.) y planificar la interpretación, etc., son algunas recomendaciones para esta fase.

Ejecución de la práctica

Se refiere a las acciones que los estudiantes llevan a cabo durante la sesión de práctica. Ensayar de manera piramidal (aprender una frase a la vez e ir uniéndolas hasta lograr el aprendizaje de toda una sección), de manera inversa (última frase, penúltima frase, antepenúltima frase y así sucesivamente), lenta-

mente, un pasaje con diferentes ritmos, exagerando las articulaciones, con metrónomo, un pasaje con metrónomo y aumentar gradualmente la velocidad y pasajes difíciles de manera aislada, son algunos ejemplos.

La práctica mental también se incluye en esta fase. Algunos ejemplos de este tipo de estrategia son:

- Cantar o decir en voz alta las líneas melódicas de memoria.
- Crear mapas mentales. Esta estrategia se define como un enfoque Gestalt para el aprendizaje musical. El estudiante crea un diagrama o descripción mental gráfica de la estructura básica y añade poco a poco los detalles (Shockley, 1997).
- Usar la imaginación cognitiva. Esta técnica ha sido considerada como una de las formas más importantes de promover la metacognición musical. Consiste en imaginar en detalle los resultados que se desean alcanzar y luego intentarlo en el instrumento (Reybrouck, 2009). Según Ross (1985), simular los movimientos lejos del instrumento al momento de ejercer la imaginación cognitiva constituye una variable de esta estrategia. Se recomienda combinar la práctica real y mental, ya que es considerada como una estrategia que promueve habilidades metacognitivas de orden superior (Barry y McArthur, 1994; Ross, 1985).

Observación y evaluación de la práctica

Se refiere a la capacidad del individuo para monitorear el progreso, comprobar la eficacia de las técnicas, procedimientos y estrategias empleadas y evaluar los resultados, así como las medidas adoptadas para mejorar el rendimiento (McPherson y Zimmerman, 2002). Tomar nota acerca de los pasajes difíciles, marcar la partitura en donde se presentan los problemas, crear estrategias para hacer frente a los desafíos y audio grabarse o video grabarse para evaluar los resultados son acciones de esta fase.

Las tres fases de autoaprendizaje enumeradas por Jorgensen (2004) promueven un mayor involucramiento metacognitivo por parte del estudiante. La investigación sugiere que entre más metacognitivamente involucrado esté el estudiante, éste practicará más y aprenderá de una manera más eficiente (McCormick y McPherson, 2003; Williamon y Valentine, 2000). Así, podemos percibir

un círculo virtuoso en el que la actitud metacognitiva promueve la práctica, que a su vez origina el aprendizaje, que al mismo tiempo fomenta la autoeficacia y la motivación.

Capítulo 2

Situación de la enseñanza, implementación y monitorización de estrategias de práctica efectiva en las escuelas de música de la Región Centro Occidente de la ANUIES

Todos tenemos momentos o días en que no tenemos ganas de practicar, sin embargo, sabemos que tenemos que hacerlo.

Madeline Bruser, *The Art of Practicing*

La investigación, cuyos resultados se comparten en este capítulo, tuvo como objetivo determinar el nivel de enseñanza, implementación y monitorización de estrategias de práctica efectiva por parte de los profesores de instrumento de seis escuelas de música de la Región Centro Occidente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES).

A su vez, el estudio abordó la situación de los estudiantes de música a nivel superior con énfasis en ejecución de las mismas escuelas, en lo que respecta al tipo de estrategias de práctica efectiva que utilizan en la preparación para sus presentaciones, el nivel de involucramiento meta-cognitivo de esas estrategias, el impacto que éstas tienen en su nivel de satisfacción y en su concepto de autoeficacia, y práctica efectiva, así como su opinión respecto al apoyo que necesitarían de sus profesores.

Problema de investigación

Con frecuencia escuchamos alumnos que practican sin un objetivo claro. Por horas, tocan sus obras de principio a fin, sin detenerse a corregir los errores, tocando fuerte y rápido con la esperanza de que, después de mucho repetir, puedan interpretar la obra a la perfección. Así, al momento de tocar en un examen, audición, recital o concierto, los resultados no cumplen con los estándares más óptimos.

Objetivos

1. Identificar las estrategias de práctica y autorregulación que utilizan los estudiantes en preparación para una actuación.
2. Identificar las estrategias de práctica y autorregulación que enseñan los profesores a los estudiantes cuando éstos se preparan para una actuación.
3. Determinar el grado de seguimiento por parte de los estudiantes de las estrategias de práctica recomendadas por sus profesores.
4. Identificar las maneras como los profesores monitorizan el uso de estrategias de práctica y autorregulación por parte de los estudiantes.
5. Determinar el grado de afinidad entre las estrategias de práctica utilizadas por los estudiantes y las estrategias de práctica efectiva definidas en el marco teórico.
6. Determinar el grado de afinidad entre las estrategias de práctica enseñadas por los profesores y las estrategias de práctica efectiva definidas en el marco teórico.
7. Determinar la medida en que los maestros y los estudiantes cubren las tres dimensiones de práctica efectiva (planeación y preparación de la práctica, ejecución de la práctica y observación y evaluación de la práctica) definidas por Jorgensen (2014).
8. Caracterizar, desde la perspectiva de los estudiantes, cuál debe ser el rol de los profesores en lo que se refiere al apoyo durante la preparación para una actuación.
9. Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a sus sesiones de práctica.

10. Determinar el nivel de satisfacción de los profesores respecto los resultados que obtienen sus estudiantes.
11. Definir las creencias de los estudiantes sobre el concepto de práctica efectiva.
12. Determinar si existe una correlación entre la práctica de los estudiantes, su nivel de satisfacción y su concepto de autoeficacia.
13. Conocer la opinión de los maestros respecto al tipo de recursos que podrían contribuir para que los estudiantes mejoren su desempeño como ejecutantes.
14. Determinar la frecuencia con que los maestros reciben cursos sobre pedagogía del instrumento que aborden el tema de las estrategias de práctica.
15. Caracterizar la filosofía de los maestros en cuanto a la enseñanza instrumental.

Justificación e impacto de la investigación

Como vimos en el primer capítulo, la práctica efectiva representa la base del proceso de aprendizaje de un músico profesional especializado en ejecución y el fundamento de una carrera exitosa en la música. Tocar un instrumento musical con un alto nivel competitivo es el objetivo de las carreras en ejecución instrumental. Sin embargo, como lo demuestra la literatura revisada hasta ahora, existen áreas de oportunidad importantes en lo que respecta a la enseñanza y monitorización de la práctica efectiva (Gaunt, 2008; Hallam, 2012; Jorgensen, 2002; Kostka, 2002; Nielsen, 2001; Westney, 2003).

De acuerdo a la bibliografía consultada, la respuesta para lograr una ejecución musical a nivel competitivo está en el desarrollo de una actitud metacognitiva y en el uso consistente de estrategias de práctica efectiva.

En las escuelas de música estamos capacitando a los futuros profesionales de la música, quienes deben poseer una preparación sólida e informada, con el fin de hacer frente a todos los retos de su profesión. A través de esta investigación, pudimos conocer un poco de la situación de nuestros profesores y alumnos en relación con las estrategias de práctica efectiva que conocen y utilizan, e identificar sus fortalezas, así como sus áreas de oportunidad.

Los resultados obtenidos podrían convertirse en detonantes para promover una mejora en la preparación de los profesores y estudiantes a través de cursos, talleres y conferencias en los que se aborde el aspecto de la enseñanza, implementación y monitorización de métodos y estrategias de práctica instrumental efectiva. Idealmente, también podrían promover la investigación en el campo de la pedagogía del instrumento y la organización de congresos o coloquios sobre el tema. Incluso podrían impulsar la inclusión de un curso en el plan de estudios, en el que se abordaran todos los aspectos de la práctica instrumental y se proporcionaran, a los estudiantes, los conocimientos sobre estrategias de práctica efectiva y autorregulación necesarios para trabajar sus piezas de manera más productiva, eficiente y saludable (con menor riesgo de lesiones). El objetivo final: elevar el nivel docente de nuestros profesores, así como el de ejecución instrumental de nuestros estudiantes y competir en calidad con otras escuelas en el país y en el extranjero.

Marco teórico

Cada fase o dimensión del ciclo autoregulatorio de práctica efectiva (planeación y preparación de la práctica, ejecución de la práctica y observación y evaluación de la práctica) involucra el uso de ciertas estrategias. Muchas de ellas han sido utilizadas desde siempre. Sin embargo, su estudio, desde la perspectiva de la investigación empírica, ha arrojado luz sobre su valor y su aplicación metodológica, ha contribuido a fundamentar o no su uso y ha derrumbado los prejuicios que sobre algunas de ellas existen.

Así, en lo que se refiere a estrategias de planeacion y preparación de la práctica, sabemos que, establecer un horario específico para practicar constituye una manera de autorregularse y es una característica de estudiantes talentosos (Hallam, 2001); que la práctica es más efectiva cuando está dispuesta de manera lógica y secuencialmente estructurada (Barry, 1990; Miksza, 2011; Santana, 1978) y que establecer objetivos claros y realistas mantiene la concentración, favorece el crecimiento musical (Byo y Cassidy, 2008; Locke y Bryan, 1965), estimula el esfuerzo, incrementa la persistencia y favorece el desarrollo de estrategias (Locke, Shaw, Saari y Lathman 1981). Del mismo modo, el uso de diarios y bitácoras promueve la reflexión, fomenta la meta-cognición e impulsa el cumplimiento de las tres fases del círculo auto-

regulatorio (Cremaschi, 2012), además de favorecer la concentración (Kim, 2008). En ese mismo rubro, realizar anotaciones en la partitura se encuentra entre las tareas que llevan a cabo los músicos avanzados (Teixeira-Dos Santos y Hentschke, 2011).

Gracias a estudios empíricos, sabemos que planificar la interpretación musical de una obra sobre la base del análisis musical antes de practicarla, constituye una característica de músicos profesionales con una amplia preparación (Hallam, 1995), y hacer un análisis formal y armónico contribuye a una comprensión más profunda de la obra y favorece la memorización (Herrera y Cremades, 2014; Nuki, 1984).

Por lo que respecta a estrategias involucradas en la fase de ejecución de la práctica, sabemos que practicar una sección a la vez es más efectivo y consume menos tiempo que la práctica del todo (O'Brien, 1943), y que es una estrategia propia de estudiantes con altos niveles de autorregulación (Miklaszewski, 1989; Nielsen, 2001). Del mismo modo, aislar los pasajes difíciles para practicarlos por separado es una de las estrategias más efectivas, no sólo para vencer dificultades técnico-musicales, sino también para memorizar la música (Maynard, 2006).

En cuanto a ejecutar las piezas de principio a fin sin parar, Swanson y Law (1993) consideran que la estrategia de alternar secciones con interpretaciones completas de la obra es necesaria para lograr un aprendizaje holístico de las mismas. Trabajar de manera piramidal (estrategia de tipo aditivo en donde se aprende una sección o frase por vez y se van uniendo hasta aprender un todo), es propio de estudiantes con alto nivel de autoregulación (Nielsen, 2001). Lo mismo podría decirse de otras variantes de esta estrategia, tales como practicar la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta aprender una sección completa o practicar partiendo de una sección del centro e ir añadiendo frases antes y después (Berr, 2010).

Ensayar lentamente y con metrónomo son estrategias relacionadas con el logro y el crecimiento musical (Duke, Simmons y Cash, 2009; Hallam *et al.*, 2012; Miksza, 2007, 2011; Nielsen, 2001).

De acuerdo con Shockley (1997), crear mapas mentales es una estrategia de alto nivel metacognitivo, pues requiere que el estudiante utilice todos sus conocimientos teóricos a fin de establecer conexiones o relaciones que le permitan registrar gradualmente el evento teórico-sonoro mentalmente. Existe un número importante de estudios sobre la ejercitación mental que indican que se trata de una estrategia importante en el crecimiento y el logro musical, pues es una

de las formas más importantes de promover la metacognición (Coffman, 1990; Johnson, 2011; Ross, 1985; Theiler y Lippman, 1995) y prepararse para una presentación (Gregg y Clark, 2007).

Ross (1985) y Barry y McArthur (1994) recomiendan combinar la práctica real y la ejercitación mental, ya que de esta manera se promueven habilidades metacognitivas de orden superior. Adicionalmente, la ejercitación mental ayuda a mantener un tiempo estable (Johnson, 2011), contribuye a una memorización más efectiva (Rubin-Rabson, 1941; Holmes, 2005), limita las distracciones, mantiene la agudeza mental, ayuda a corregir errores, promueve una ejecución más segura (Gregg, Clark y Hall, 2008) y conlleva al logro (McPherson y McCormick, 1999).

Finalmente, darse instrucciones a sí mismo, o autoguiarse, es una estrategia que promueve procesos metacognitivos de nivel superior y parece ser una característica distintiva de estudiantes altamente autorregulados y exitosos (Byo y Cassidy, 2008; Miksza, 2006; Nielsen, 2001; Williamon y Valentine, 2000; Zimmerman, 2008).

En cuanto a estrategias involucradas en la fase de observación y evaluación de la práctica, se puede incluir la autovideograbación y la autoaudiograbación. De acuerdo a diversos estudios empíricos, estas estrategias de práctica efectiva ayudan al estudiante a determinar si ha mejorado y a seleccionar la estrategia más adecuada para vencer los retos técnico-musicales (Hallam, 2001; Lundin, 1967; McPherson y Zimmerman, 2002; McPherson y McCormick, 1999; Nielsen, 1999; Rosenthal *et al.,* 2009), agudizan el criterio de autoevaluación del estudiante (Daniel, 2001; Silveira y Gavin, 2015) y promueven la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Boucher *et*, *al.,* 2017).

Para terminar, tocar frente a un compañero (evaluación de pares) contribuye al logro, desarrolla la destreza para resolver problemas, facilita el entendimiento entre estudiantes (Sheldon, 2005) y contribuye a mejorar el nivel del tutorado y del tutor (Alexander y Dorow, 1983).

La autoeficacia y el rendimiento

Las investigaciones han revelado que la práctica efectiva y el concepto de autoeficacia están relacionados (McCormick y McPherson, 2003; McPherson y McCormick, 2006). Por lo anterior, este estudio también tuvo como objetivo determinar

si existe una correlación entre las estrategias de práctica utilizadas por los estudiantes y su concepto de autoeficacia. Según Bandura (1999), el mecanismo más generalizado a través del cual se ejerce la acción humana es la autoeficacia. Este término se puede definir como las creencias de las personas en su capacidad y habilidad para conseguir el resultado deseado a través de sus acciones. Bandura explica cómo el creer en la consecución de algo a través de una acción (expectativa de resultados) no es suficiente. Uno debe tener la convicción de que puede hacerlo con éxito (expectativa de eficacia). Cuanto más fuerte es la convicción, más fuerte es el esfuerzo (Bandura, 1977).

Bandura identifica cuatro factores que afectan o dan forma a las creencias de autoeficacia: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social, y el estado psicológico y emocional.

Las experiencias de dominio son un factor que está basado en éxitos anteriores. Los triunfos y logros del pasado dan al individuo una sensación de confianza. Las experiencias vicarias se refieren a cómo un individuo se mira a sí mismo en comparación con otros. Las persuasiones sociales son un factor relacionado con los comentarios, juicios y retroalimentación que el individuo recibe de los demás. Por último, el estado psicológico y emocional se refiere a las actitudes y los sentimientos que la persona tiene en relación con una actividad específica, en este caso, la interpretación musical (Zelenak, 2010). Toda nuestra conducta está determinada por nuestras creencias de autoeficacia (Bandura, 1993), y la música no es la excepción.

Entre los estudios sobre autoeficiacia que se han llevado a cabo, destaca el realizado por McCormick y McPherson (2003), con la participación de 332 instrumentistas cuyas edades oscilaban entre los nueve y los dieciocho años, llevado a cabo en *Trinity College*, Londres, en relación con exámenes de rendimiento evaluados externamente. Los resultados de este estudio sugieren que la autoeficacia es la mejor predictora de los resultados reales. Según McCormick y McPherson (2003), ya que el rendimiento parece ser la preocupación más importante en la vida de los músicos (una afirmación que podría ser discutible), la percepción de autoeficacia debe desempeñar un papel importante en los estudiantes de música.

Metodología

Instrumentos

La investigación fue de tipo exploratorio y de corte mixto e involucró el diseño de dos cuestionarios, uno para estudiantes y otro para profesores. El de los estudiantes incluyó preguntas contextuales, con escalas de medición tipo Likert sobre las estrategias de práctica efectiva que utilizan en preparación de sus actuaciones, y su nivel de satisfacción con sus presentaciones, preguntas abiertas relativas a su percepción sobre el concepto de práctica efectiva y sobre el papel que los instructores deben tomar en la promoción de la misma, así como preguntas con escalas de medición tipo Likert relativas a la percepción de los estudiantes respecto a su propio sentido de autoeficacia.

Para determinar el sentido de autoeficacia de los estudiantes, el autor tomó y modificó el cuestionario utilizado por Welch, G., Duffy, C., Potter, J., y Whyton, T. (2006) en su artículo *Investigating Musical Performance (IMP): Comparative Studies in Advanced Musical Learning* adaptándolo a su propósito y ambiente cultural.

El cuestionario para los profesores incorporó preguntas contextuales, con escala Likert y opción múltiple para conocer, desde su propia perspectiva, algunos aspectos relacionados con su labor docente, tales como el grado o nivel de compromiso para enseñar estrategias de practica efectiva, la manera de monitorizar la práctica de sus estudiantes, el nivel de satisfacción con su desempeño, la manera como se mantienen actualizados y su filosofía de enseñanza.

Los cuestionarios fueron anónimos y confidenciales. La Universidad Autónoma de Aguascalientes se comprometió a proteger la información proporcionada y a utilizarla únicamente para el propósito del estudio.

Escenario

El estudio se desarrolló en las escuelas de música pertenecientes a seis universidades públicas de la ANUIES Región Centro Occidente. Las escuelas participantes fueron:

1. Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

m. Departamento de Música del Centro de Arquitectura Arte y Diseño de la Universidad de Guadalajara
n. Departamento de Música de la Universidad de Guanajuato
o. Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
p. Programa Académico de Licenciatura en Música, Área Académica de Artes, Universidad Autónoma de Nayarit
q. Departamento de Música, Instituto Universitario de Bellas Artes, Universidad de Colima

Participantes

La investigación estuvo dirigida a N=84 profesores de instrumento (es decir, a profesores que enseñan cómo tocar un instrumento, no a profesores de teoría, apreciación musical, etc.), y a N=252 estudiantes de licenciatura en música con énfasis en ejecución, de todos los semestres y todos los instrumentos. La muestra tomada fue de oportunidad o conveniencia (Creswell, 2001). Sin embargo, un cálculo estadístico posterior reveló que la muestra de los profesores tendría 7% de margen de error y 93% de nivel de confianza. Por otro lado, la de estudiantes tendría 95% de nivel de confianza y 5% de margen de error.

Procedimiento y análisis de los datos

Los cuestionarios fueron administrados por el propio investigador. Las escuelas fueron visitadas durante el mes de octubre y principios de noviembre de 2015. Los profesores y estudiantes fueron abordados durante sus descansos o cuando ingresaban al departamento de música para laborar. El llenado de los cuestionarios fue voluntario y anónimo. Los datos fueron capturados y analizados con la ayuda del programa de computación *Statistics Package for the Social Sciences IBM SPSS 2.0*.

Resultados y discusión

A fin de consignar de manera ordenada los resultados de la investigación, se presentan primero los resultados de la encuesta a los estudiantes y después los

resultados de la encuesta a los profesores. Sin embargo, los resultados correspondientes a la parte número tres de ambos cuestionarios, se mostrarán al mismo tiempo, ya que esta parte del estudio tuvo, entre otros objetivos, hacer una comparación entre las estrategias de práctica que los profesores afirman enseñar a sus estudiantes y la medida en que éstos las implementan.

Encuesta a estudiantes. Primera parte

Universidad	No. total de estudiantes inscritos en licenciatura	No. total de estudiantes de licenciatura con énfasis en ejecución	Estudiantes ejecutantes encuestados	
			No.	%
Universidad Autónoma de Aguascalientes	68	68	58	85.29%
Universidad de Colima	48	31	17	54.83%
Universidad Autónoma de Nayarit	96	50	36	72.00%
Universidad de Guadalajara	217	104	51	49.03%
Universidad de Guanajuato	110	90	43	47.77%
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	104	80	47	58.75%

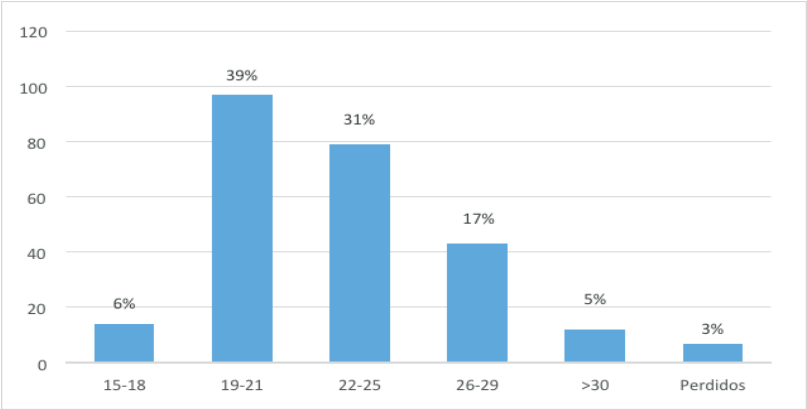
Tabla 1. Número y porcentaje de estudiantes participantes por universidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Aguascalientes	58	23.0	23.0	23.0
Colima	17	6.7	6.7	29.8
Nayarit	36	14.3	14.3	44.0
Guadalajara	51	20.2	20.2	64.3
Guanajuato	43	17.1	17.1	81.3
Michoacán	47	18.7	18.7	100.0
Total	252	100.0	100.0	

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes de cada universidad que participa en el estudio.

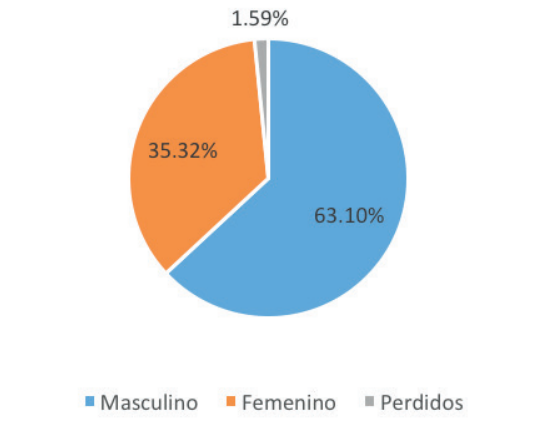
La primera parte de la encuesta tuvo como propósito recopilar información general de los participantes, tales como edad, género e instrumento.

La edad de los estudiantes fluctuó entre los 17 y 56 años, con una desviación estándar de 4.13 años. La mayoría se encuentra entre los 19 y 25 años (75.2%), con una media de 23.42 años y una mediana de 23 años.



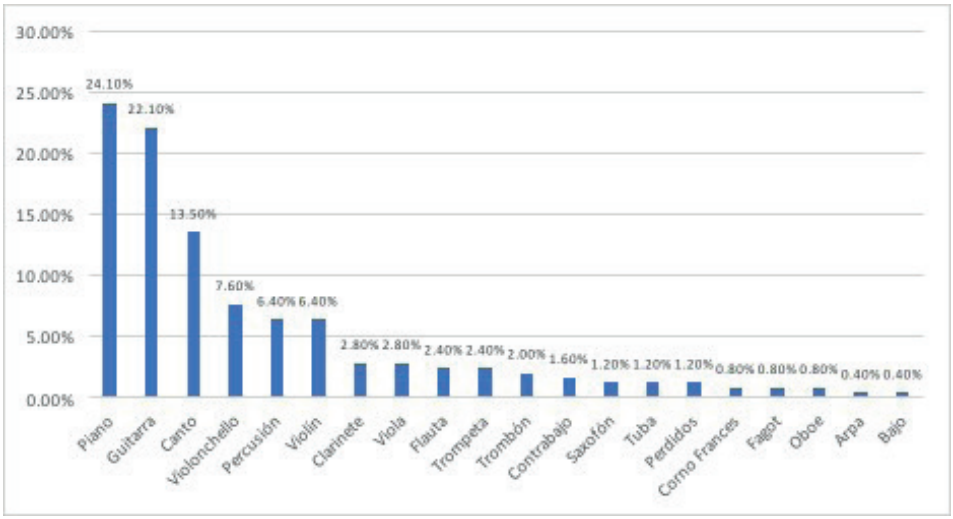
Gráfica 1. Edades de los estudiantes

Por lo que respecta al género, 63.10% de los encuestados fueron hombres y 35.32%, mujeres.



Gráfica 2. Género de los estudiantes encuestados.

El estudio incluyó estudiantes de todos los instrumentos y semestres. Típicamente, los instrumentos con mayor frecuencia fueron el piano, la guitarra y el canto. A continuación se presenta la información relativa a los instrumentos de estudio.



Gráfica 3. Instrumentos de estudio.

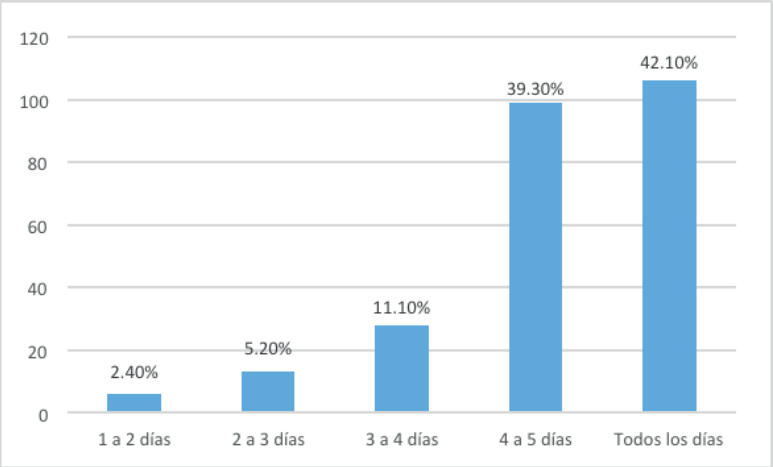
Al entrecruzar los datos se destaca que numéricamente, con excepción de canto, violín y viola, predominan los hombres.

			Instrumento																			Total
			Arpa	Bajo	Canto	Clar.	CB	C Fr	Fag	Flauta	Guit	Oboe	Perc.	Piano	Sax	Tbn	Tpta	Tuba	Vla.	Vln.	Cllo	
Gen	M	Frec.	1	1	14	6	3	1	1	2	47	2	14	32	3	4	6	3	2	5	11	158
		% del total	.4%	.4%	5.7%	2.4%	1.2%	.4%	.4%	.8%	19.1%	.8%	5.7%	13.0%	1.2%	1.6%	2.4%	1.2%	.8%	2.0%	4.5%	64.2%
	F	Frec.	0	0	19	0	1	1	1	4	7	0	2	28	0	1	0	0	5	11	8	88
		% del total	0.0%	0.0%	7.7%	0.0%	.4%	.4%	.4%	1.6%	2.8%	0.0%	.8%	11.4%	0.0%	.4%	0.0%	0.0%	2.0%	4.5%	3.3%	35.8%
Total		Frec.	1	1	33	6	4	2	2	6	54	2	16	60	3	5	6	3	7	16	19	246
		% del total	.4%	.4%	13.4%	2.4%	1.6%	.8%	.8%	2.4%	22.0%	.8%	6.5%	24.4%	1.2%	2.0%	2.4%	1.2%	2.8%	6.5%	7.7%	100.0%

Tabla 3. Tabla de contingencia: género e instrumento principal.
Nota: la tabla no toma en cuenta los datos perdidos en género e instrumento.

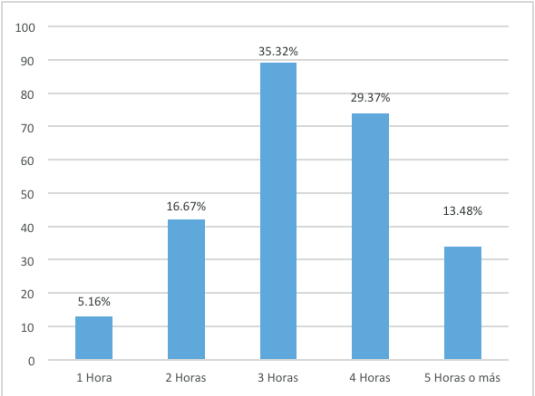
Encuesta a estudiantes. Segunda parte

La segunda parte de la encuesta tuvo como propósito obtener información general relacionada con la práctica musical de los estudiantes. La mayoría de los encuestados aseguró practicar de cuatro a cinco días (39.13%) o todos los días (41.90%).



Gráfica 4. Número de días que el estudiante practica su instrumento.

En lo que respecta a la cantidad de horas que los estudiantes practican cada día, 35.18% afirmó ensayar 3 horas, 29.25% respondió que 4 horas diarias, mientras que 13.44% aseveró practicar cinco horas o más. La información proporcionada se relaciona con un compromiso alto por parte de la mayoría de los estudiantes hacia su instrumento y crecimiento musical. Es importante conocer las respuestas a esas dos preguntas, ya que como afirman Bonneville-Roussy y Bouffard (2014: 686): "la mayoría de los investigadores están de acuerdo que el tiempo de la práctica formal juega un papel importante en el logro musical".



Gráfica 5. Número de horas que el estudiante practica por día.

Encuesta a profesores. Primera parte

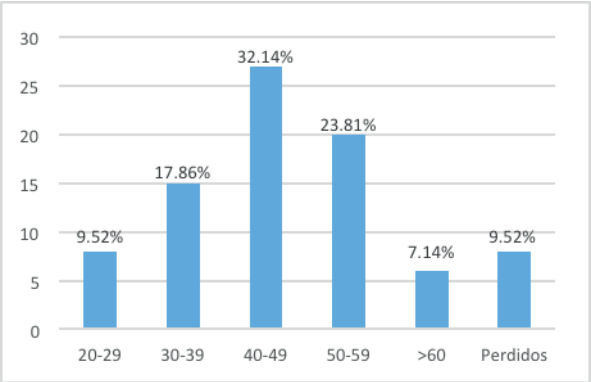
Universidad	Maestros que imparten clase de instrumento a ejecutantes	Maestros de instrumento encuestados	
		No.	%
Universidad Autónoma de Aguascalientes	19	13	68.42%
Universidad de Colima	14	10	71.42%
Universidad Autónoma de Nayarit	11	11	100%
Universidad de Guadalajara	32	19	59.37%
Universidad de Guanajuato	34	16	47.05%
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	35	15	42.85%

Tabla 4. Número de profesores laborando en las universidades y número y porcentaje de profesores participantes por universidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Aguascalientes	13	15.5	15.5	15.5
Colima	10	11.9	11.9	27.4
Nayarit	11	13.1	13.1	40.5
Guadalajara	19	22.6	22.6	63.1
Guanajuato	16	19.0	19.0	82.1
Michoacán	15	17.9	17.9	100.0
Total	84	100.0	100.0	

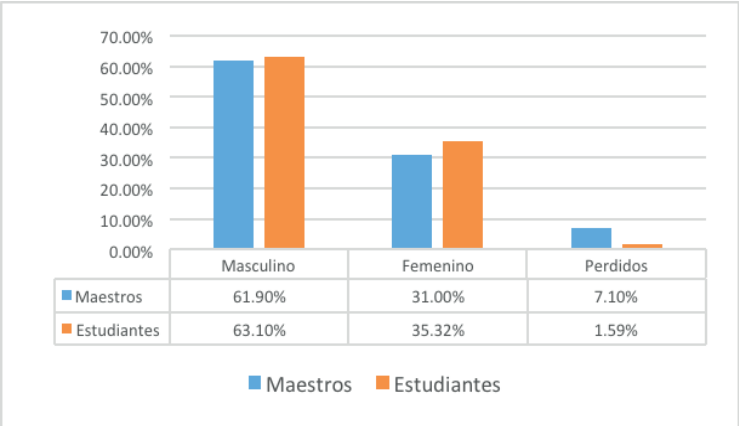
Tabla 5. Número y porcentaje de profesores de cada universidad que participaron en el estudio.

Las edades de los profesores oscilaron entre los 27 y 76 años, con una desviación estándar de 10.58 años. La mayoría tienen una edad que va de los 40 a los 59 años con una media de 45.32 y una mediana de 46 años.



Gráfica 6. Edad de los profesores.

Por lo que respecta al género de los profesores encuestados, 61.90% fueron hombres y 31% mujeres. En la Gráfica 7 puede visualizarse la similitud estadística entre el porcentaje de hombres y mujeres estudiantes y el porcentaje de hombres y mujeres profesores. La semejanza en las proporciones inevitablemente impulsa a especular si algún tipo de prejuicio hace que, a pesar de la brecha generacional y de los cambios sociales, la carrera de música siga siendo una profesión predominantemente para hombres.



Gráfica 7. Gráfica comparativa entre el género de los profesores y el de los estudiantes.

En lo referente al nivel académico, 53% de los profesores cuentan con licenciatura, 27% con maestría y 19% afirma tener un doctorado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diplomado	1	1%	1%	1%
Licenciatura	40	48%	53%	55%
Maestría	20	24%	27%	81%
Doctorado	14	17%	19%	100%
Perdidos	9	11%		
Total	84	100%		

Tabla 6. Nivel académico de los profesores.

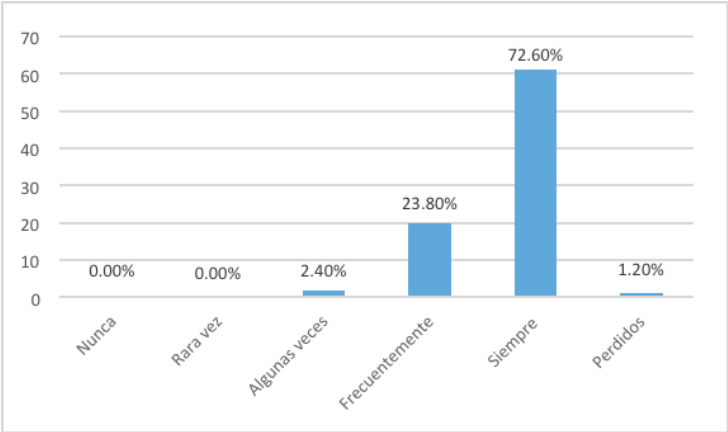
En la Tabla 7 podemos observar que, haciendo una comparación estadística entre hombres y mujeres, existe mayor proporción de mujeres con posgrado.

	Posgrado	Porcentaje	Total
Masculino	19	39%	49
Femenino	14	56%	25

Tabla 7. Proporción de hombres y mujeres con estudios de posgrado.

Encuesta a profesores. Segunda parte

La segunda parte de la encuesta para profesores incluyó preguntas relacionadas con la enseñanza y monitorización de la práctica. La primera pregunta: "¿Enseña usted a sus estudiantes estrategias de práctica para aprender sus obras en preparación para una actuación?" recibió un abrumador "siempre" (72.62%) como principal respuesta, seguido de "frecuentemente" (23.81%).



Gráfica 8. Maestros que enseñan estrategias de práctica a sus estudiantes.

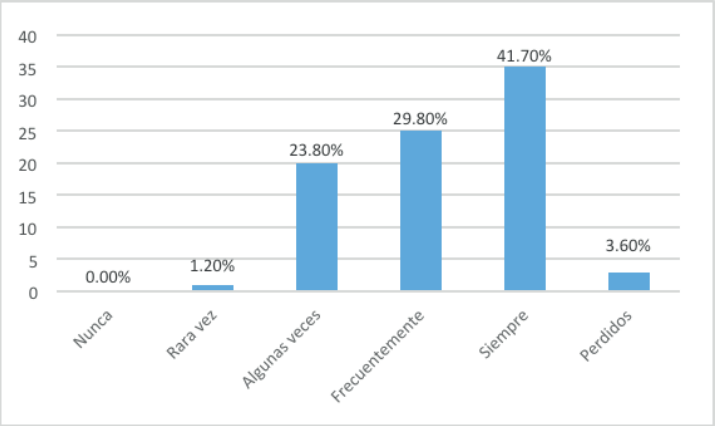
En el Capítulo 1, vimos cómo la mayor parte del tiempo los estudiantes practican solos y los profesores no tienen idea de lo que pasa en el salón de práctica (Gaunt, 2008; Miksza, 2006; Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996). "El aprendizaje del estudiante no solo tiene lugar en las lecciones. Los estudiantes de instrumento en educación musical superior hacen la mayor parte de su trabajo lejos de sus maestros, en sus sesiones de práctica. Cuando practican lo hacen usualmente por su cuenta, por lo que la pregunta crucial es ¿qué tan independiente y responsable es su comportamiento al prácticar?" (Jorgensen, 2000: 67).

Como consecuencia de lo anterior, muchas veces la práctica no es la adecuada y el estudiante no tiene manera de recibir retroalimentación hasta una semana después, cuando vuelve a la lección de instrumento. Una propuesta del investigador es que el profesor debe establecer e implementar maneras de monitorizar la práctica de sus estudiantes. Puede ser que a la

mitad de la semana el estudiante acuda con el profesor para mostrarle cómo está practicando, o que en la lección de instrumento, cuando el estudiante regrese a presentar sus avances, el profesor se tome tiempo para verificar que esté utilizando estrategias de práctica efectivas. Podría ser también que el estudiante se autograbe en video y muestre al profesor cómo practicó un pasaje, que lleve un registro de las maneras como ha practicado, o mejor aún, que elabore un portafolios de evidencias sobre su práctica.

El profesor podría implementar acciones más ingeniosas, como pedirle al estudiante que vaya directamente a los pasajes difíciles y literalmente le muestre cómo los está practicando. Por todo lo anterior, se incluyó la pregunta "¿Monitoriza usted la manera como practican sus estudiantes?". Este reactivo recibió también respuestas altas. 41.70% dijo hacerlo "siempre", 29.80% solo "frecuentemente", mientras que 23.80% afirmó que "algunas veces".

Por supuesto, el objetivo final es que el estudiante aprenda a aprender (Jorgensen, 2000), aplique estrategias que contribuyan a su autorregulación (McPherson, 2010, Miksza, 2012; Nielsen, 2001; Pintrich, 1990) y desarrolle una actitud metacognitiva (Hallam, 2001, Ross, 1985). Toca al profesor y al estudiante responsabilizarse y trabajar en equipo para lograrlo. En ese proceso deberán experimentar con una diversidad de estrategias.



Gráfica 9. Maestros que monitorizan la práctica de sus estudiantes.

Un cruzamiento de datos reveló que de los profesores que afirmaron monitorizar siempre la práctica de los estudiantes, los que más lo hacen son los profesores con nivel de maestría y doctorado.

			Categoría	
			Frecuentemente	Siempre
Nivel académico	Diplomado	Frecuencia	0	0
		% dentro del nivel académico	0.0%	0.0%
		% del total	0.0%	0.0%
	Licenciatura	Frecuencia	14	16
		% dentro del nivel académico	35.9%	41.0%
		% del total	19.2%	21.9%
	Maestría	Frecuencia	4	11
		% dentro del nivel académico	21.1%	57.9%
		% del total	5.5%	15.1%
	Doctorado	Frecuencia	4	6
		% dentro del nivel académico	28.6%	42.9%
		% del total	5.5%	8.2%
Total		Frecuencia	22	33
		% dentro del nivel académico	30.1%	45.2%
		% del total	30.1%	45.2%

Tabla 8. Tabla de contingencia: profesores que monitorizan la práctica de sus estudiantes y nivel académico.

Como se vio anteriormente, 41.70% de los profesores respondió “siempre” a la pregunta: “¿Monitoriza usted la manera como practican sus estudiantes?”, mientras que 29.80 aseguró hacerlo frecuentemente. Sin embargo, las respuestas proporcionadas a la pregunta: “¿Cómo monitoriza usted la práctica de sus

estudiantes?" sugieren que en realidad no existe una monitorización efectiva de la manera como éstos practican.

Sólo 21% de los encuestados afirmó pedir a sus estudiantes que practiquen enfrente de ellos para valorar la calidad de la práctica. El resto de las respuestas sugieren que el profesor no corrobora que los estudiantes estén practicando de una manera efectiva. 37% afirmó cerciorarse de que los estudiantes sabían lo que tenían que hacer antes de terminar la lección. Sin embargo, muchos estudiantes no siguen las indicaciones de los profesores cuando practican por su cuenta, lo que Flavell, Beach y Chinsky (1966) llaman "deficiencia de producción".

29% afirmó evaluar la práctica por los resultados que los estudiantes obtienen durante la lección. Sin embargo, éstos pueden ser engañosos, ya que el estudiante, al no estar sometido al estrés de una ejecución pública, puede estar confiando más en su intuición y en su memoria kinestésica que en un conocimiento sólido, bien fundamentado y producto de la práctica efectiva (Bernstein, 1981; Westney, 2003). Finalmente, 8% de los profesores consideró que los estudiantes deben responsabilizarse de su propio aprendizaje. Sin embargo, esta parte tan importante de la formación profesional del músico, no es sólo responsabilidad del estudiante sino de toda la comunidad académica (Jorgensen, 2000).

Tipo de opción en la encuesta	Frecuencia	Porcentaje
a) Por los resultados que ellos obtienen durante la lección	40	29%
b) Les pido que practiquen delante de mí	29	21%
c) Antes de terminar la lección me cercioro de que saben cómo van a practicar	50	37%
d) Considero que los estudiantes deben responsabilizarse de su propio aprendizaje. Yo solamente los oriento	11	8%
Otro	6	4%
Total	136	100%

Tabla 9. Manera como los profesores monitorizan la práctica de sus estudiantes.

Encuesta a estudiantes y profesores. Tercera parte

La tercera parte de la encuesta tuvo como objetivo determinar la manera como los estudiantes y los maestros cubrían las tres dimensiones de la práctica efectiva definidas por Jorgensen (2004): planificación y preparación de la práctica, ejecución de la práctica y observación y evaluación de la práctica y su nivel de involucramiento con esas estrategias. La escala constó de 30 reactivos en una escala tipo Likert, con una posibilidad de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre).

A través de una revisión bibliográfica a profundidad, se detectaron y seleccionaron estrategias cuyo valor metodológico estuviera fundamentado por estudios empíricos y que correspondieran a cada una de las dimensiones de práctica efectiva, descritas por Jorgensen (2004). Cada estrategia seleccionada fue abordada en el marco teórico y está representada por cada uno de los ítems del cuestionario. Para validar la escala se utilizó la técnica de juicio de expertos, en la que participaron tres, uno del *Institute of Education* de la *University College London* y dos del Departamento de Música de la universidad donde labora el investigador. Posteriormente, la escala de 30 reactivos y el instrumento completo pasaron por numerosas pruebas piloto. Las observaciones de los participantes en el pilotaje, aunque mínimas, fueron atendidas. La confiabilidad general de esta escala fue buena, con un alfa de Cronbach de $\alpha=0.784$ para los maestros y de $\alpha=0.859$ para los estudiantes. Cada uno de los reactivos de la encuesta para los estudiantes aparece también en la encuesta para maestros. Por ejemplo, el reactivo III-1: "Establezco un horario específico para practicar", aparece en la encuesta para maestros como: "Le pido a mis estudiantes que establezcan un horario específico para practicar". Lo anterior tiene la finalidad de determinar en qué medida existe una correlación entre lo que el maestro recomienda y lo que el estudiante realiza.

Para propósito de medición se consideró que las respuestas: "frecuentemente" y "siempre" tendrían un valor alto; la respuesta "algunas veces" tendría un valor medio, mientras que "nunca" y "rara vez" tendrían un valor bajo. Adicionalmente, el investigador propone una clasificación de las estrategias de práctica por nivel meta-cognitivo, de acuerdo al nivel de esfuerzo intelectual que requiera su implementación. Algunas de ellas son de tipo mecánico, pues se basan principalmente en la repetición y, aun cuando toda práctica musical requiere de concentración, los procesos cognitivos son de tipo básico (por ejemplo, practicar lentamente, practicar con metrónomo y otras similares). Por otro lado, otras estrategias requieren de procesos cognitivos elaborados, que implican poner en

juego diversos conocimientos de tipo teórico-técnico (por ejemplo: la ejercitación mental, la práctica piramidal y otros). A lo largo de este capítulo, se hará referencia a esa clasificación, indicando si la estrategia avalada por los resultados de investigación es de nivel meta-cognitivo alto, medio o básico.

Análisis de las respuestas proporcionadas a cada reactivo de esta escala

Dimensión de planeación y preparación de la práctica

Los reactivos III-1 al III-13 y III-27 pertenecen a la dimensión de planeación y preparación de la práctica, y tuvieron como objetivo determinar el nivel de utilización de estrategias de práctica efectiva, por parte de profesores y estudiantes, para llevar a cabo una buena planeación de la práctica instrumental. El alfa de Cronbach para esta sub-escala fue de α=0.791 para los maestros y de α=0.823 para los estudiantes.

No.	Reactivo	Nivel metacognitivo
III-1	Establezco un horario específico para practicar	Medio
III-2	Establezco objetivos precisos a largo plazo	Bajo
III-3	Establezco objetivos precisos a largo y mediano plazo	Medio
III-4	Establezco objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo	Alto
III-5	Utilizo un diario o bitácora para anotar dudas, preguntas u observaciones y después consultarlas con mi profesor	Alto
III-6	Especifico una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea u objetivo a lograr	Alto
III-7	Mantengo control sobre el tiempo dedicado a la práctica utilizando un diario, registro o tabla	Alto
III-8	Escribo las digitaciones en la partitura	Alto
III-9	Aíslo los pasajes difíciles para practicarlos por separado	Alto

No.	Reactivo	Nivel metacognitivo
III-10	Planifico la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc.	Alto
III-11	Analizo la partitura desde el punto de vista armónico identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc.	Alto
III-12	Analizo la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc.	Alto
III-13	Hago anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir	Medio
III-27	Diseño estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de mis obras	Alto

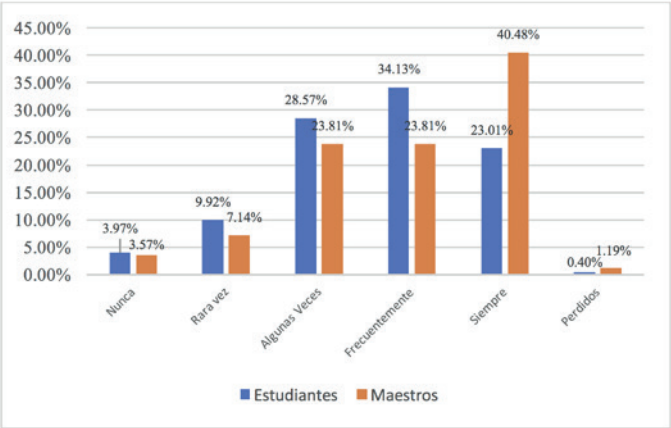
Tabla 10. Lista de reactivos que conforman la dimensión de planeación y preparación de la práctica.

El tema del tiempo en la práctica musical es una cuestión controversial. A pesar de que los estudios empíricos no han podido demostrar una relación directa entre tiempo de práctica y logro (Hallam, Varvarigou, Creech, Papageorgi, Gómes y Lanipekum, 2012; Williamon y Valentine, 2000), muchos investigadores están de acuerdo en que la práctica sostenida es fundamental en la adquisición de cualquier habilidad motora y en el desarrollo musical (Ericsson, Krampe y Tesch-Romer, 1990 y 1993; Sosniak, 1990; Sloboda *et al*., 1996). En un punto intermedio, Bonneville-Roussy y Bouffard (2014), entre otros, afirman que la cantidad de tiempo de práctica puede predecir el logro, sólo si es asociada con una práctica formal que incluya los constructos de práctica deliberada y autorregulación.

Para propósito de esta investigación, establecer un horario específico para practicar constituye una manera de autorregularse, de comprometerse a practicar reservando el tiempo para hacerlo. En un estudio llevado a cabo en el Reino Unido, en el que participaron 22 músicos profesionales y 55 estudiantes principiantes para conocer su desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de planeación, Hallam (2001: 36) encontró que el establecimiento de horarios precisos para practicar, formaba parte de las estrategias de aquéllos que poseían los niveles más altos y lo define como: “una organización autoimpuesta de cuándo debe ocurrir la práctica”.

El reactivo III-1, "Establezco un horario específico para practicar", obtuvo una media de 3.63 para los estudiantes y 3.92 para los profesores

Destaca que del 83.33% de los reactivos, los resultados parecen seguir un patrón en el que al porcentaje dado a la categoría "frecuentemente" por parte de los profesores, corresponde un porcentaje de casi la mitad por parte de los estudiantes. Esta proporción parece compensarse en las categorías de "frecuentemente" y "algunas veces", en las que el porcentaje de los profesores decrece y el de los estudiantes se incrementa.



Gráfica 10. Establecer horarios específicos para practicar.

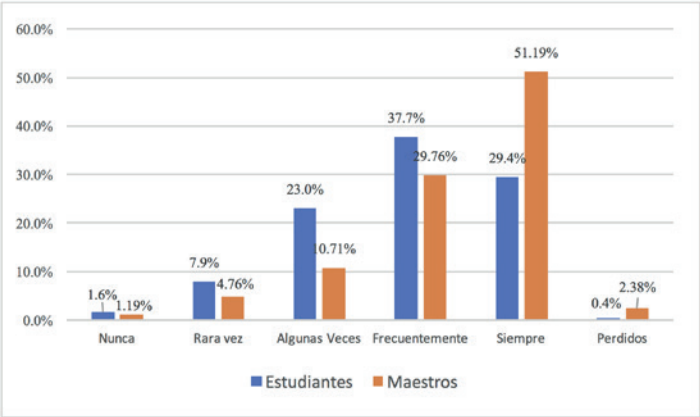
El establecimiento de objetivos claros y realistas mantiene la concentración y favorece el crecimiento musical. El nivel metacognitivo de este método de autorregulación es bajo. Sin embargo, implica que el estudiante reflexione, haciendo una valoración profunda de los retos que contienen las obras que está practicando, en relación con el tiempo disponible y los recursos técnico-musicales que posee. Implica también un compromiso para cumplir con los objetivos establecidos y un proceso continuo de evaluación para adaptar o modificar la práctica conforme a los resultados.

Locke y Bryan (1965) afirman que la práctica es más efectiva cuando está dirigida sobre la base de la realización de tareas específicas y el logro de objetivos. De acuerdo con Locke, Shaw, Saari y Lathman (1981: 125): "Los objetivos afectan el desempeño al dirigir la atención, movilizar el esfuerzo e incrementar la

persistencia. Además, motivan al desarrollo de estrategias". En ese sentido, Byo y Cassidy (2008) consideran que los estudiantes podrían concentrarse más si desarrollaran la capacidad de identificar objetivos específicos en la música que están practicando y seleccionaran las estrategias más adecuadas para trabajarlos.

Por otro lado, Nielsen (2008) observó que los estudiantes que organizan su práctica sobre la base del establecimiento de objetivos o tareas específicas a lograr, reflejan un gran compromiso con su labor, así como un involucramiento de alto nivel metacognitivo en su proceso de aprendizaje.

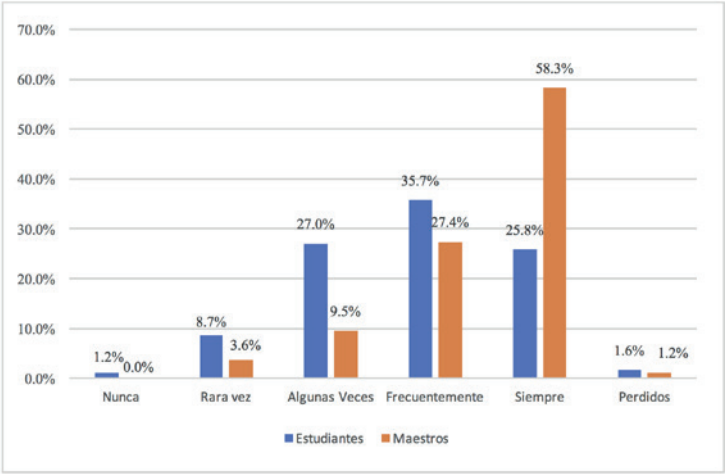
El reactivo III-2, "Establezco objetivos precisos a largo plazo", recibió las siguientes respuestas (Gráfica 11) con una media de 3.86 por parte de los estudiantes y de 4.28 por parte de los profesores. Las respuestas sorprenden, pues se esperaría un "siempre" abrumador, dado que el objetivo común a largo plazo y el más lógico para todos, sería dominar las piezas para poder tocarlas en los exámenes finales.



Gráfica 11. Establecer objetivos a largo plazo.

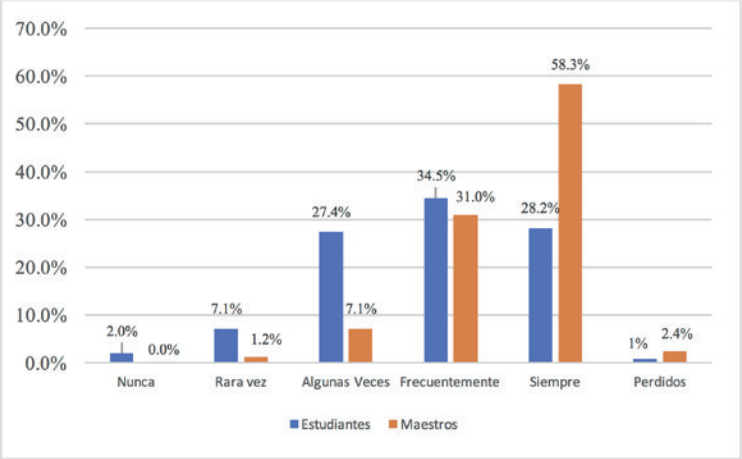
El Reactivo III-3, "Establezco objetivos precisos a largo y mediano plazo", y el reactivo III-4, "Establezco objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo", son considerados como de mediano y alto nivel metacognitivo, respectivamente, pues requieren que el estudiante tome mayor control de sus responsabilidades, incremente su nivel de autorregulación y especifique con mayor detalle lo que debe de lograr en un plazo de tiempo más o menos delimitado.

Como puede verse en las Gráficas 12 y 13, existen discrepancias evidentes entre lo que recomiendan los profesores y lo que hacen los estudiantes. Estos reactivos obtuvieron respuestas mayoritariamente de nivel medio y alto. Para el reactivo III-3 (Gráfica 12), la media fue de 3.77 (entre "algunas veces" y "frecuentemente") por parte de los estudiantes y de 4.42 (entre "frecuentemente" y "siempre") por parte de los profesores.



Gráfica 12. Establecer objetivos a largo y mediano plazo.

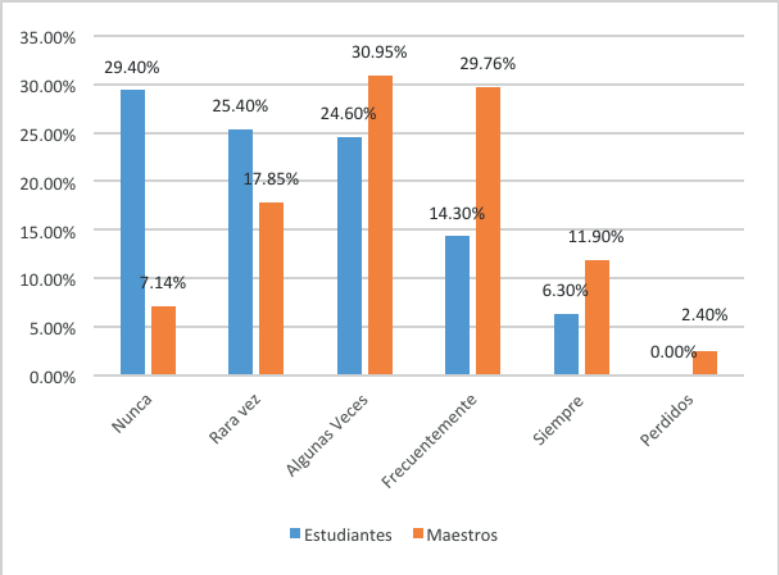
En el reactivo III-4 los resultados fueron muy similares, con una media de 3.80 (entre "algunas veces" y "frecuentemente") por parte de los estudiantes y de 4.50 (entre "frecuentemente" y "siempre") por parte de los maestros.



Gráfica 13. Establecer objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo.

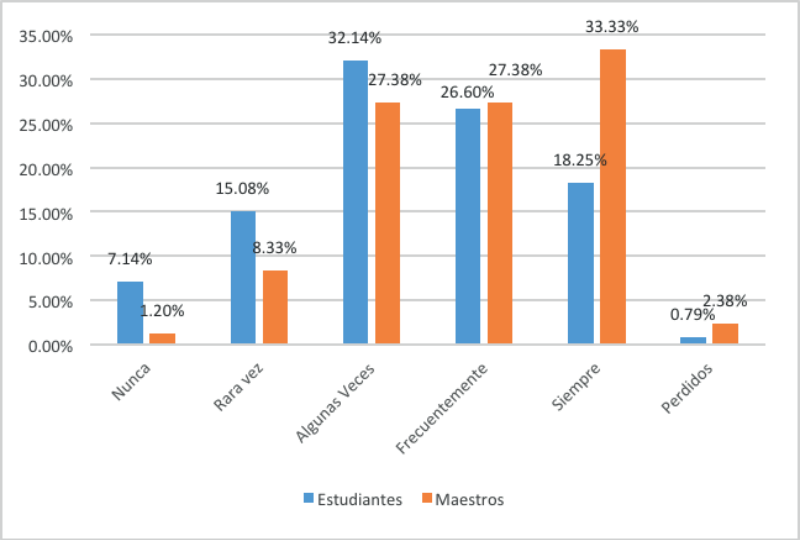
El reactivo III-5 (Gráfica 14) "Utilizo un diario o bitácora para anotar dudas, preguntas u observaciones y después consultarlas con mi profesor", es considerado como una estrategia de autorregulación de alto nivel metacognitivo, ya que supone tomar control preciso de varios factores implicados en la práctica, tales como tiempo, objetivos, preguntas y demás, a través de un registro escrito (Zimmerman, 2008). De acuerdo con Cremaschi (2012), autorregularse a través de diarios y bitácoras promueve la reflexión, fomenta la metacognición y facilita el cumplimiento de las tres fases de práctica efectiva. Los resultados de una investigación llevada a cabo por Kim (2008) con estudiantes universitarios de instrumentos de cuerda, indicaron que el uso de un diario de práctica semiestructurado contribuía significativamente a su autorregulación, favoreciendo los beneficios indicados por Cremaschi (2012) y promoviendo la concentración.

Mientras que la mayoría de las respuestas de los maestros estuvieron entre las categorías de "frecuentemente" y "algunas veces", con una media de 3.22, las respuestas por parte de los estudiantes contrastan, situándose entre las categorías de "rara vez" y "algunas veces", con una media de 2.43, lo que sugiere que se trata de una estrategia poco utilizada.



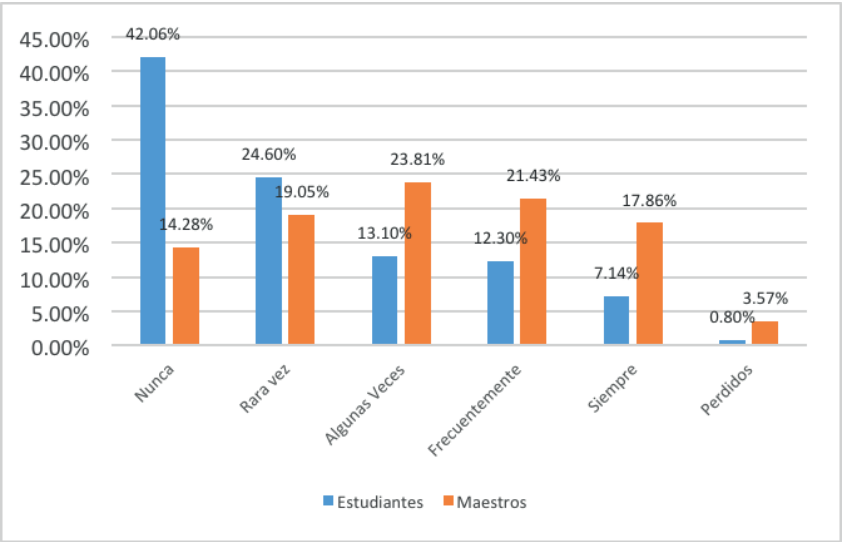
Gráfica 14. Utilizar un diario o bitácora para anotar dudas y preguntas.

El reactivo III-6 (Gráfica 15), "Especifico una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea u objetivo a lograr", es considerada como de alto nivel metacognitivo (Hallam, 2001: 36). Este reactivo obtuvo respuestas que se encuentran entre las categorías "algunas veces" y "frecuentemente" con una media de 3.34, por parte de los estudiantes y de 3.85 por parte de los maestros.



Gráfica 15. Especificar una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea.

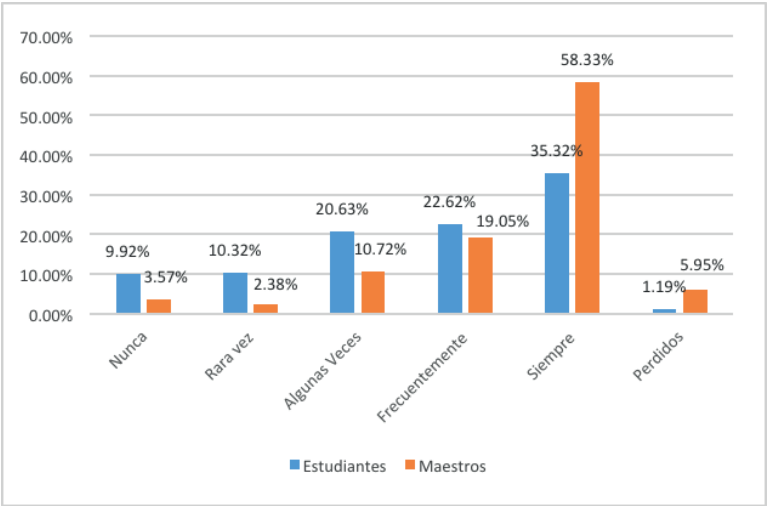
Las respuestas al reactivo III-7, "Mantengo control sobre el tiempo dedicado a la práctica utilizando una diario, registro o tabla", (nivel metacognitivo alto), al igual que las respuestas al reactivo III-5, sugieren que cuando se trata de hacer registros por escrito, existe una falta de interés y de convicción respecto a la utilidad de este tipo de estrategias por parte de los estudiantes y aun de los profesores, lo cual queda evidenciado en la Gráfica 16. Sus respuestas obtuvieron una media de 2.67 y 3.10, respectivamente.



Gráfica 16. Controlar el tiempo a través de un diario, registro o bitácora.

Realizar anotaciones en la partitura podría ser considerada una variable de la estrategia anterior. En un estudio llevado a cabo por Dos Santos y Hentschke (2011), en el que se observaron las estrategias de autorregulación de tres estudiantes de pregrado en una universidad de Brasil, se encontró que entre las tareas que llevan a cabo los músicos considerados como talentosos, se encuentra la anotación cuidadosa de digitaciones y otros aspectos técnico-musicales en la partitura.

El reactivo III-8, "Escribo las digitaciones en la partitura", fue favorecido por respuestas de nivel medio y alto obteniendo una media de 3.64 por parte de los estudiantes y de 4.34 por parte de los maestros.

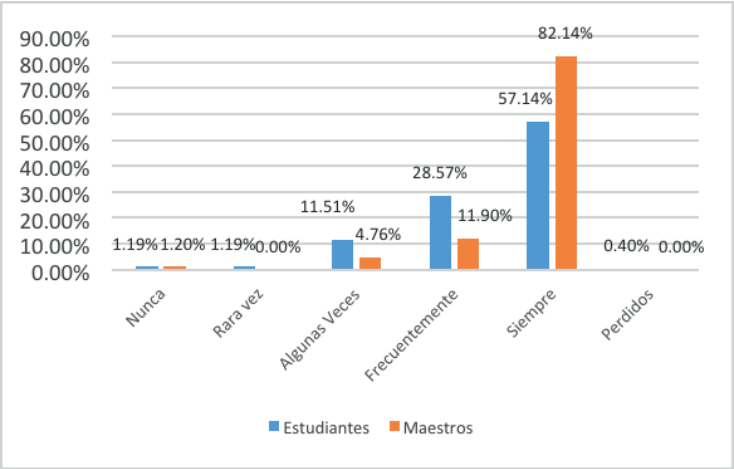


Gráfica 17. Anotar digitaciones en la partitura.

El reactivo III-9, "Aíslo los pasajes difíciles para practicarlos por separado", es considerada como una estrategia de nivel metacognitivo alto, ya que es una de las más efectivas, no sólo para vencer dificultades técnico-musicales, sino también para memorizar la música. Esta estrategia requiere que el estudiante delimite cuidadosamente las secciones, frases, ideas o motivos musicales que le están dando problema, para así concentrarse en ellos. En muchos casos, su utilidad está determinada por el nivel de ejecución y experiencia. En ese sentido, los estudiantes principiantes podrían beneficiarse más que los experimentados.

Entre los estudios empíricos que apoyan esta estrategia está el de O'Brien (1943). Más recientemente, Nielsen (2001) clasifica esta estrategia como característica de estudiantes con altos niveles de autorregulación y la define como: "reducir una tarea a sus partes más esenciales reorganizándolas de una manera significativa" (p. 162).

El reactivo obtuvo las siguientes respuestas por parte de estudiantes y maestros con una media de 4.40 y 4.74, respectivamente. Como se evidencia en la Gráfica 18, es indiscutible que se trata de una estrategia muy utilizada, aun cuando también puede notarse la típica diferencia entre las indicaciones de los maestros y lo que los estudiantes afirman hacer.



Gráfica 18. Aislar los pasajes difíciles para trabajarlos de manera independiente.

Por lo que respecta al reactivo III-10, "Planifico la interpretación musical antes de practicar, tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc.", se trata de una estrategia considerada como de alto nivel metacognitivo, ya que implica una toma consciente de decisiones por parte del estudiante, apoyado por su profesor, sobre lo que quiere expresar con la música, a través de una extensa variedad de recursos tales como carácter, estilo, tempo, dinámicas, agógicas, articulaciones, toque y demás.

De acuerdo con Hallam (1995), los músicos profesionales con una preparación amplia, adoptan estrategias analíticas para tomar decisiones relativas a la interpretación de una obra y poseen un entendimiento muy completo de la misma.

Según McPhee (2011), desgraciadamente, parece haber una falta de planeación y dirección, así como poca exhortación por parte de los profesores para fomentar la autorresponsabilidad en los estudiantes hacia la interpretación y la expresión musical.

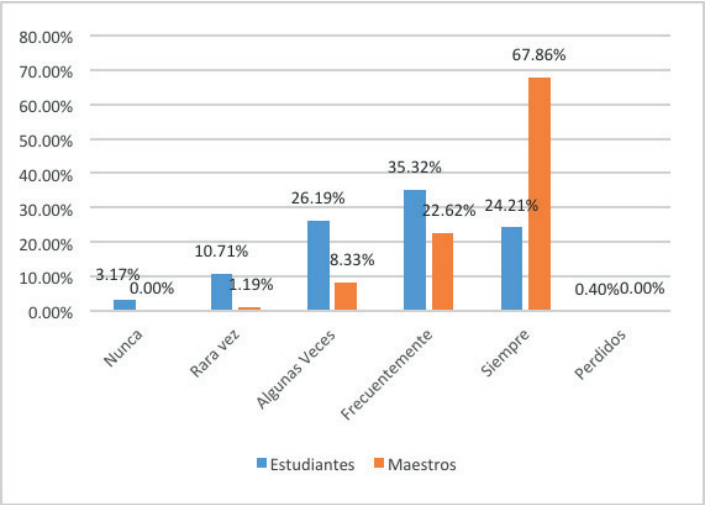
De acuerdo con Juslin, Karlsson, Lindstro, Friberg y Schoonderwaldt (2006), de la Universidad de Uppsala, en Suecia, el aspecto de la expresividad interpretativa en las clases de instrumento en ese país suele desatenderse tanto, que los alumnos de música se ocupan de este aspecto hasta que están en preparatoria.

En México, basados en nuestra experiencia, podríamos decir que el aspecto de la expresividad viene a tomarse seriamente hasta que el alumno está en los

últimos grados de licenciatura, casi siempre como último paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra, y desgraciadamente, sin utilizar consistentemente recursos didácticos para desarrollarla.

Existen varias maneras de crear una interpretación expresiva. Tomar ideas de interpretaciones "modelo" (carácter, accellerandi, ritardandi y otros) puede ser una opción (Dickey, 1992). Algunos prefieren el uso de metáforas (Barten, 1998), mientras que otros recurren a evocar emociones vividas, con el objetivo de que éstas se transforme en un sonido expresivo (Woody, 2000). Finalmente, algunos profesores exhortan al alumno durante la interpretación de una obra, guiándolo acerca del tipo de actitudes, sentimientos, dinámicas y tipos de toque que debe poner en juego para expresar algo (Woody, 1999). Independientemente de la manera de planear la interpretación, es importante hacerlo si se quiere evitar una ejecución carente de expresión.

Las respuestas a este reactivo muestran diferencias contrastantes. Mientras que 67.86% de los maestros afirma pedirlo "siempre", solo 24.11% de los estudiantes afirma hacerlo "siempre". La media de fue de 3.67 para los estudiantes y de 4.57 para los maestros.



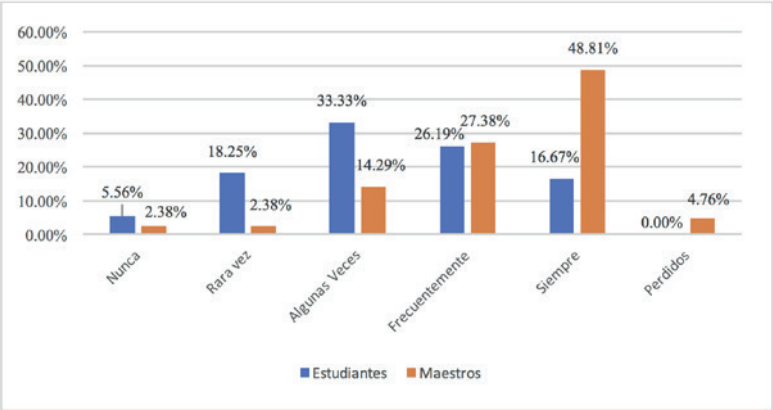
Gráfica 19. Planificar la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc.

El reactivo III-11, "Analizo la partitura desde el punto de vista armónico, identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc.", es considerada una estrategia de nivel metacognitivo alto, pues implica una gran motivación y determinación por parte del estudiante para poner en juego todos sus conocimientos teóricos y aprender la obra a un nivel más profundo. Teixeira-Dos Santos y Hentschke (2011) encontraron que entre las estrategias utilizadas por estudiantes altamente autorregulados, se encuentra el análisis armónico como medio de entender las piezas de una manera más amplia.

En un estudio con 30 estudiantes de piano y composición a nivel universitario, a quienes se les pidió memorizar en una hora una pieza con duración aproximada de tres minutos, Nuki (1984: 157) encontró que: "La habilidad de captar totalmente estructuras musicales a través de un entrenamiento extensivo en armonía y elementos composicionales es un factor importante en la memorización".

En ese mismo sentido, un estudio desarrollado en Chihuahua, México, con 88 estudiantes de piano de diversas escuelas de música, Herrera y Cremades (2014) encontraron que la mayoría de los participantes utilizaban principalmente la memoria analítica. Herrera y Cremades (2014: 227) afirman: "La evidencia demuestra la necesidad de esquematizar y analizar la partitura desde el principio del estudio de la persona, así como la necesidad de desarrollar la identificación de intervalos, células rítmicas, y secuencias tonales y armónicas, pues hacen la memorización más fácil".

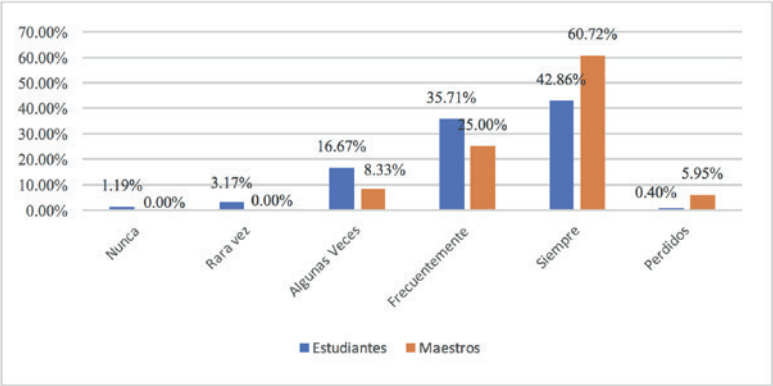
Aun cuando la media es de 3.30% para los estudiantes, los resultados de la encuesta indican que más de la mitad (57.14%) de los estudiantes utiliza esta estrategia de práctica efectiva de "algunas veces" a "nunca", mientras que el puntaje de los profesores se concentra en las categorías de "frecuentemente" y "siempre" (76.19%), con una media de 4.24.



Gráfica 20. Analizar la partitura desde el punto de vista armónico, identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc.

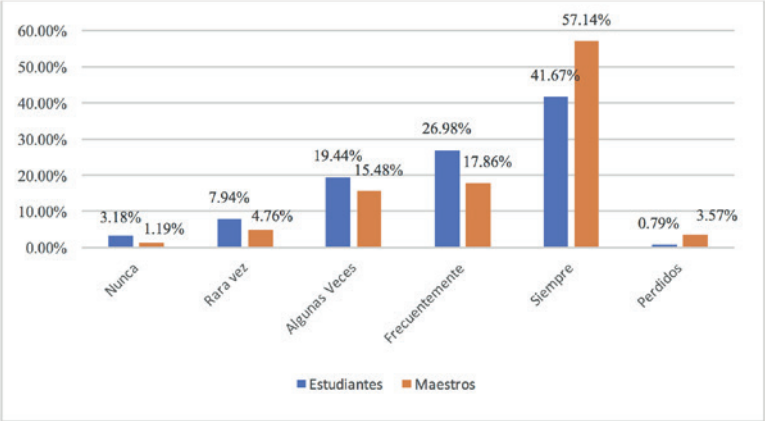
El reactivo III-12, "Analizo la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc.", también es una estrategia de nivel metacognitivo alto. Esta estrategia parece ser considerada como de mayor utilidad por los estudiantes y correlacionarse más con las instrucciones de los profesores. La media obtenida por los estudiantes fue de 4.16 y la de los profesores de 4.56.

Este hecho contrasta con el reactivo anterior, el cual no se vio muy favorecido. Lo anterior podría deberse a que, comprender la estructura formal de una obra podría ser más fácil que comprender la estructura armónica. Sin embargo, también podría implicar que no hay una relación estrecha entre las clases de armonía y las clases de instrumento. Peor aún, podría deberse a que el estudiante no encuentra en las clases de armonía alguna utilidad en su formación como ejecutante, como detectó, desde 1912, el pedagogo Emile Jacques-Dalcroze.



Gráfica 21. Analizar la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc.

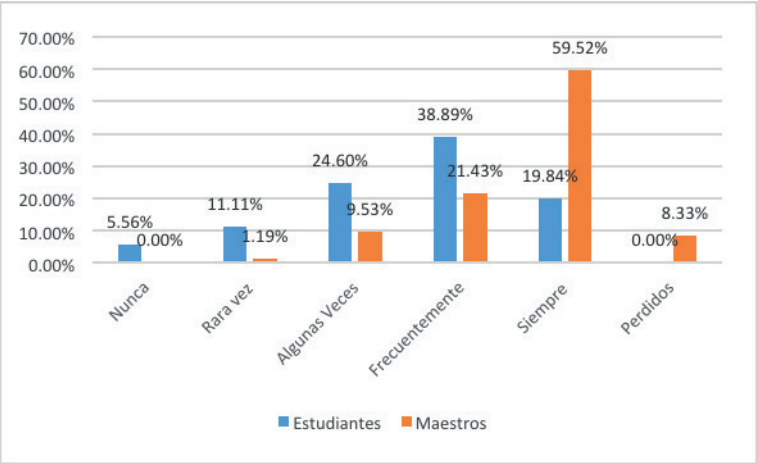
Los resultados obtenidos con el reactivo III-13 (Gráfica 22), "Hago anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir", sugieren que los estudiantes valoran más las estrategias que implican hacer anotaciones directamente sobre la partitura, que en alguna bitácora o cuaderno. Esta estrategia parece ser una de las más utilizadas por los estudiantes y se correlaciona cercanamente con las indicaciones de los profesores. Su nivel metacognitivo es alto y recibió respuestas en las categorías de "siempre", "frecuentemente" y "algunas veces". La media fue de 3.97 y 4.30, respectivamente.



Gráfica 22. Hacer anotaciones en la partitura sobre los aspectos que se quieren mejorar o corregir.

Existe gran variedad de estrategias para llevar a cabo una práctica efectiva. Éstas no son prescriptivas; cada caso y cada persona son distintas. Por lo anterior, se hace necesario que el estudiante vaya más allá de seleccionar estrategias preestablecidas para resolver los retos técnicos y musicales de sus obras. Como afirman Dos Santos y Hentschke (2011: 289): "[…] es a través de actividades creadas a partir de las necesidades personales que los músicos somos capaces de vencer las dificultades y encontrar maneras alternativas para preparar nuestro repertorio".

Los resultados del reactivo III-27, "Diseño estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de mis obras", son los que muestran mayor diferencia estadística entre los profesores y los estudiantes, al reflejar un interés y convicción moderado respecto a la utilidad de esta meta-estrategia por parte de los estudiantes. La media fue de 3.56 para estudiantes y 4.52 para profesores.



Gráfica 23. Diseñar estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de sus obras.

Dimensión de ejecución de la práctica

Los reactivos III-14 al III-26 pertenecen a la dimensión de ejecución de la práctica y tuvieron como objetivo determinar el nivel de implementación de las estrategias que los estudiantes utilizan al practicar sus obras. El alfa de Cronbach para esta sub-escala fue de α=0.701 para los maestros y de α=0.713 para los estudiantes. Al igual que en la dimensión de planeación y preparación de la práctica, estas estrategias tienen tres niveles de involucramiento metacognitivo.

Reactivo	Estrategia	Nivel metacognitivo
III-14	Practico una sección a la vez	Medio
III-15	Practico mis piezas de principio a fin sin parar	Básico
III-16	Practico de manera piramidal, es decir, aprendo una sección o frase por vez y voy añadiéndole secciones hasta que aprendo un todo	Medio
III-17	Practico la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta que aprendo una sección completa	Alto

Reactivo	Estrategia	Nivel metacognitivo
III-18	Practico partiendo de una sección en el centro y voy añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza	Alto
III-19	Practico lentamente	Básico
III-20	Practico los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía	Básico
III-21	Practico exagerando las articulaciones para garantizar precisión y sincronía	Básico
III-22	Practico con metrónomo	Básico
III-23	Practico los pasajes con metrónomo y gradualmente incremento la velocidad	Básico
III-24	Creo mapas mentales para entender la obra en detalle	Alto
III-25	Practico los pasajes mentalmente creando en mi mente una interpretación ideal y en detalle y luego la toco en el instrumento	Alto
III-26	Simulo sin mi instrumento los movimientos que haría al practicar un pasaje y luego lo hago en mi instrumento	Alto

Tabla 11. Reactivos de la dimensión de ejecución de la práctica.

El reactivo III-14, "Practico una sección a la vez", representa una estrategia considerada de nivel metacognitivo medio. Al implementarla, el estudiante debe concentrarse en una frase, sección o parte de la obra y mejorarla.

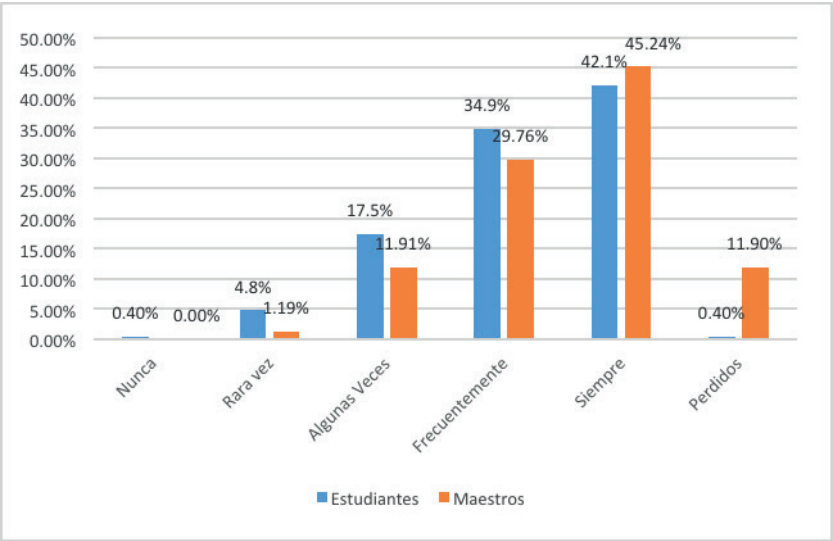
Miklaszewski (1989) llevó a cabo un estudio, el cual consistió en observar la práctica de un estudiante de 21 años de la Academia Chopin, en Polonia, reconocida por el alto nivel de ejecución de sus estudiantes. Miklaszewski encontró que, cuando el estudiante trabajaba en la memorización musical, dividía la pieza en secciones más pequeñas, derivadas de la estructura de la obra.

Nielsen (1999) llevó a cabo un estudio análogo con dos organistas talentosos de nivel avanzado. Entre las estrategias utilizadas por los estudiantes se encontraba la segmentación de la música y el estudio concentrado e intenso en esos segmentos.

Aislar los pasajes difíciles para practicarlos por separado ha sido considerada por muchos pedagogos como una de las estrategias más efectivas, no sólo para

vencer dificultades técnico-musicales, sino también para memorizar la música. A través de la observación. Maynard (2006) llevó a cabo una investigación con catorce estudiantes universitarios de música y cinco profesores de distintos instrumentos, para determinar su nivel de autorregulación y estrategias de práctica. Al observar las grabaciones, Maynard encontró que, tanto los profesores como los estudiantes, practicaban por separado las secciones problemáticas de las obras a aprender, para después practicarlas dentro del contexto. Como afirma Fischer (en Fedson, 2009: 72): "Es imperativo dividir la pieza en pequeñas secciones y trabajar una sección a la vez. Al hacer esto, la pieza se convierte en una colección de objetivos, en lugar de una tarea abrumadoramente imposible".

Los resultados obtenidos con este reactivo indican que es una estrategia de las más utilizadas tanto por profesores como por estudiantes. Como puede verse en la Gráfica 24, éste es uno de los reactivos en donde menos puede apreciarse la diferencia entre lo que recomienda el profesor y lo que hace el estudiante. La media fue de 4.14 y 4.35, respectivamente, situándola entre las categorías de "frecuentemente" y "siempre".

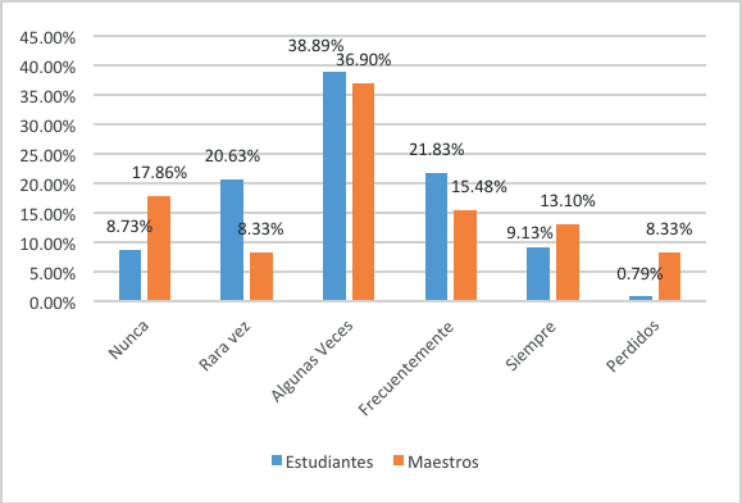


Gráfica 24. Practicar una sección a la vez.

El reactivo III-15, "Practico mis piezas de principio a fin sin parar", podría ser la estrategia a la que más recurren los estudiantes. Típicamente, es considerada como de bajo nivel metacognitivo, debido a que los estudiantes suelen utilizarla de manera indiscriminada, aun cuando existan muchos detalles por corregir. Es muy común escuchar estudiantes e inclusive profesores repetir la obra de principio a fin pasando por los mismos errores sin corregirlos (Capistrán, 2014). Sin embargo, su nivel metacognitivo podría variar dependiendo del grado de trabajo consciente y su alternancia con otras estrategias.

Swanson y Law (1993) han encontrado que practicar el "Todo–Secciones–Todo" ("*Whole–Part–Whole*") es necesario para el aprendizaje holístico de las obras. En un primer encuentro, el estudiante puede tocar toda la pieza sólo para conocer la obra, entender la estructura formal y localizar los retos. Posteriormente, podrá estudiar en secciones para vencer los obstáculos y finalmente intentar la ejecución del todo para verificar si logró vencerlos. De acuerdo con Swanson y Law (1993), el proceso podrá repetirse tantas veces como sea necesario. Debemos advertir que la posibilidad de tocar toda una obra al inicio del proceso de estudio, dependerá del nivel técnico-musical del estudiante, por lo que los principiantes tendrían que prescindir de esta estrategia.

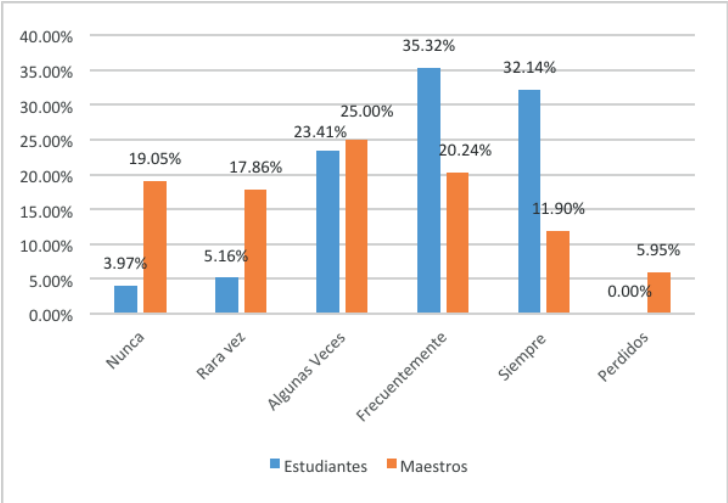
Al igual que en el reactivo anterior, el puntaje correspondiente a los estudiantes es muy cercano al de los profesores. La media fue de 3.2 y 2.97, respectivamente, lo que la sitúa en la categoría de "algunas veces" y "frecuentemente". Lo anterior podría sugerir que hay un uso regular de esta estrategia, y que es precedida por otros tipos. También podría sugerir que es utilizada principalmente cuando se han podido resolver la mayoría de los retos de las obras.



Gráfica 25. Practicar las piezas de principio a fin sin parar.

El reactivo III-16, "Practico de manera piramidal", representa una estrategia de práctica de tipo aditivo, pues implica aprender una sección, frase o motivo por vez, y gradualmente ir añadiendo secciones hasta aprender un todo. Su nivel metacognitivo es medio. Desde la perspectiva de la autoregulación, Nielsen (2001: 163) encontró que los estudiantes autoregulados: "cuando trabajan en lo que ellos interpretan como una debilidad en su ejecución musical, reducen la cantidad de información procesada simultáneamente usando diferentes estrategias. Por ejemplo, procesando distintos segmentos y uniéndolos en segmentos cada vez más largos".

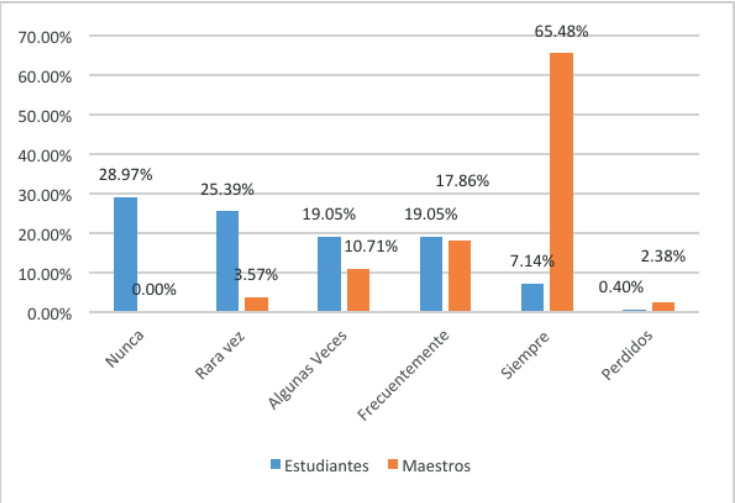
Las respuestas por parte de los profesores sorprenden, ya que solamente 22.14% recomienda esta estrategia "frecuentemente" y "siempre". Por el contrario, las respuestas de los estudiantes indican que el uso de esta estrategia se encuentra en 67.46% en esas mismas categorías. En este estudio, ésta es la primera estrategia cuyo nivel de utilidad es mayor por parte de los estudiantes que de los profesores. La media fue de 3.87 para los estudiantes y 2.87 para los maestros.



Gráfica 26. Practicar de manera piramidal, es decir, aprendiendo una sección o frase por vez, añadiendo secciones hasta aprender un todo.

El reactivo III-17, "Practico la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima, hasta que aprendo una sección completa", es considerada una estrategia de alto nivel metacognitivo, ya que exige gran concentración, capacidad de evaluación, así como la habilidad de dividir la obra o sección en partes manejables que el estudiante pueda ir uniendo de manera regresiva (Berr, 2010). Esta estrategia es una variante de la anterior, y característica de estudiantes altamente autorregulados.

Como puede verse (Gráfica 27), la mayoría de las respuestas de los estudiantes se encuentran en los niveles medio y bajo, con sólo 26.08% de estudiantes utilizándola "frecuentemente" y "siempre". Las respuestas de los profesores parecen favorecer decididamente esta estrategia, encontrándose mayoritariamente en los niveles alto y medio. La media fue de 2.50 y 4.49, respectivamente.

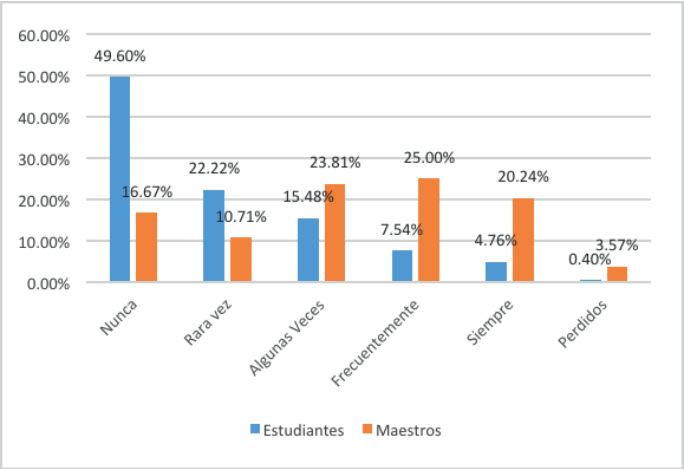


Gráfica 27. Practicar la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta aprender una sección completa.

El reactivo III-18, "Practico partiendo de una sección en el centro y voy añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza", es también una estrategia de alto nivel metacognitivo, pues al igual que la anterior, obliga al estudiante a conocer la obra más completamente, habilitándolo para comenzar a tocar partiendo de lugares de donde normalmente no lo haría.

Esta habilidad es de gran utilidad, ya que frecuentemente es posible ver estudiantes, y aún músicos profesionales, perderse y no poder continuar, debiendo volver a comenzar la pieza. Adicionalmente, esta estrategia requiere la habilidad de dividir la obra o sección en partes manejables que pueda ir uniendo hasta armar o aprender algo, estableciendo de esta manera objetivos muy específicos a lograr.

Como podemos ver en la Gráfica 28, esta estrategia es una de las menos utilizadas por los estudiantes, con 49.60% de ellos respondiendo "nunca." En lo que respecta a los maestros tampoco es favorecida, alcanzando 25% recomendándola "frecuentemente". La media fue de 1.95 (entre "rara vez" y algunas veces) por parte de los estudiantes y 3.22 por parte de los maestros (entre "algunas veces" y "frecuentemente").

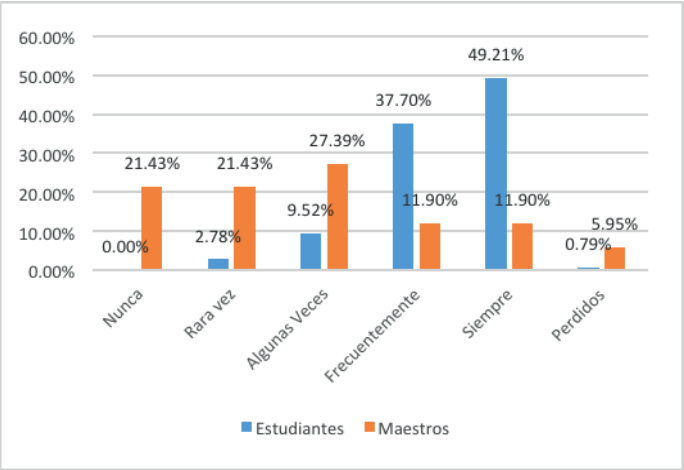


Gráfica 28. Practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza.

El reactivo III-19, "Practico lentamente", puede ser considerado como una estrategia de nivel metacognitivo básico. La lógica más elemental sugiere que, si algo es difícil o cuyo reto principal es la velocidad (*tempo*), hay que hacerlo lentamente. Los estudiantes principiantes o con una capacidad de lectura limitada, suelen recurrir a esta manera de practicar. Por si sola, esta estrategia sólo requiere de concentración para evitar aumentar la velocidad.

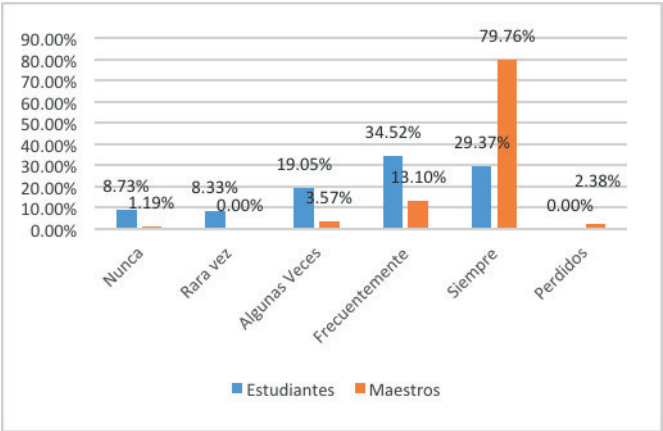
En un estudio con tres estudiantes de órgano de tercer año, considerados por sus profesores como muy talentosos y poseedores de un alto nivel técnico, Nielsen (2001) encontró que los estudiantes utilizaban esta estrategia como recurso de autorregulación para vencer los retos de velocidad de la obra a aprender. Adicionalmente, en otros estudios se encontró que practicar lentamente está relacionado con el logro y el crecimiento musical (Duke, Simmons y Cash, 2009; Miksza, 2011).

Las respuestas proporcionadas por los profesores, situadas principalmente en las categorías de "algunas veces" a "nunca", sorprenden y contrastan radicalmente con las de los estudiantes, las cuales se encuentran en las categorías de "siempre" y "frecuentemente". La media fue de 4.34 (entre "frecuentemente" y "siempre") para los estudiantes y 2.70 (entre "rara vez" y "algunas veces") para los profesores.



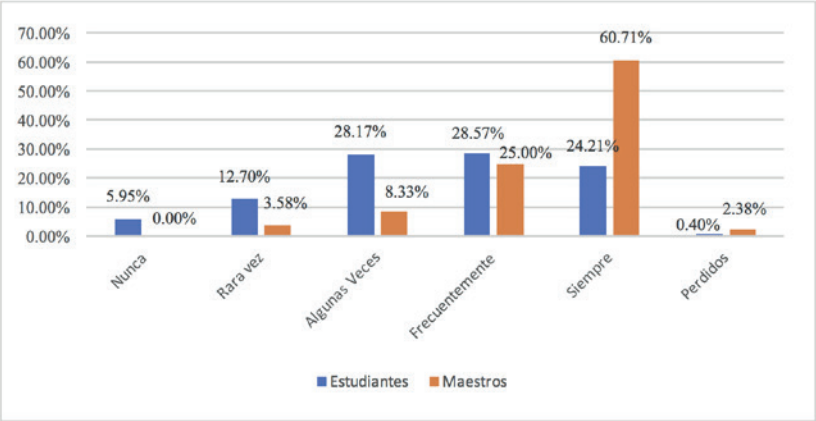
Gráfica 29. Practicar lentamente.

El reactivo III-20, "Practico los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía", es una estrategia de nivel metacognitivo básico. Tiene un objetivo más de índole técnico que cognoscitivo y generalmente requiere únicamente de concentración suficiente para mantener, de manera consistente, el ritmo elegido para la práctica. Como revela la Gráfica 30, se trata de una estrategia bastante favorecida por los maestros (con una media de 4.74) y medianamente favorecida por los estudiantes (con una media de 3.67).



Gráfica 30. Practicar los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía.

Para el análisis de las respuestas al reactivo III-21, "Yo practico exagerando las articulaciones para garantizar precisión y sincronía", se excluyeron las respuestas de estudiantes y profesores de canto, dado que esta estrategia no tiene aplicación en su instrumento. La estrategia es considerada como de nivel metacognitivo básico, debido a que es de tipo técnico-mecánico, la cual, como dice el reactivo, tiene como finalidad principal el asegurar la sincronía dedos-articulación, así como la precisión rítmica. Los resultados indican que se trata de una estrategia bastante favorecida por los profesores (con una media de 4.46) y medianamente usada por los estudiantes (media de 3.53).

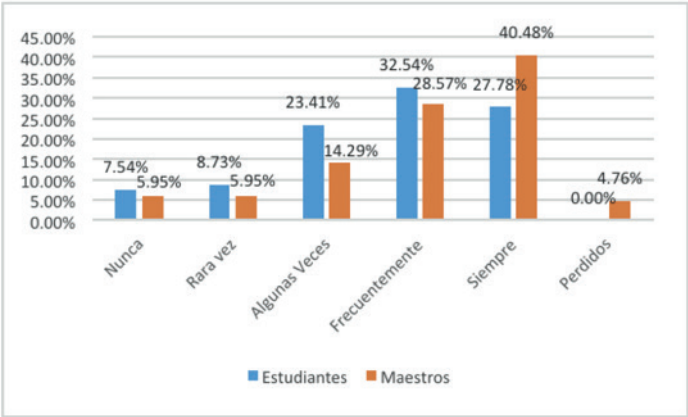


Gráfica 31. Practicar exagerando las articulaciones.

El reactivo III-22, "Practico con metrónomo", representa una estrategia que puede generar cierta controversia. Por un lado, existen profesores que la consideran como la mejor manera de perder la musicalidad, debido a que obliga al estudiante a tocar estrictamente en tiempo. Sin embargo, existen otros muchos que la consideran una herramienta-estrategia de gran utilidad. Para efectos de este estudio, se considerará como una estrategia de bajo nivel metacognitivo.

Su utilidad radica principalmente en obligar al estudiante a mantener el tiempo. Generalmente, se recomienda a aquellos alumnos que tienen problemas rítmicos, que tienden a correr (incrementar gradualmente la velocidad) o que tienen dificultad para mantener un tiempo estable. Sin embargo, su utilización está conectada con el logro y con la práctica efectiva. En un par de estudios, Miksza (2007, 2009) reportó un uso más frecuente del metrónomo (entre otras estrategias) en relación con ejecuciones exitosas. Hallam *et al.* (2010) reportaron un aumento en el uso del metrónomo en correlación con el aumento de dominio en la ejecución del instrumento.

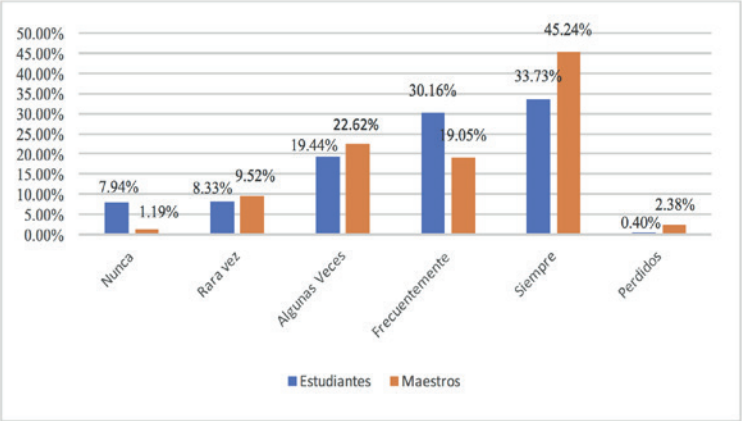
Como puede verse en la Gráfica 32, se trata de una herramienta-estrategia favorecida por los profesores y estudiantes, con respuestas mayoritariamente en las categorías de "siempre" y "frecuentemente". La media fue de 3.96 y 3.64, respectivamente.



Gráfica 32. Practicar con metrónomo.

Por lo que respecta al reactivo III-23, "Practico los pasajes con metrónomo y gradualmente incremento la velocidad", se trata de una variante de la estrategia anterior. Consiste en iniciar un pasaje, sección o parte de una obra a una velocidad a la que el estudiante pueda tocar con un alto nivel de perfección y después subirla gradualmente, tratando de evitar que se pierda la calidad. Es una estrategia de nivel metacognitivo básico que requiere de un nivel alto de concentración. Los estudios de Miksza (2007, 2009) y Hallam *et al.* (2010) la correlacionan con el logro en la ejecución.

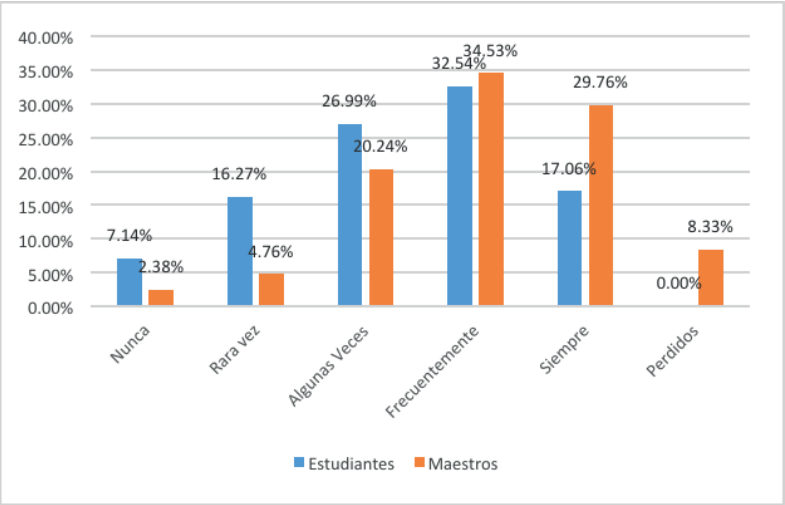
La Gráfica 33 revela que se trata de una estrategia de uso frecuente tanto por maestros (media de 4.0) como por estudiantes (media de 3.74).



Gráfica 33. Practicar los pasajes con metrónomo y gradualmente incrementar la velocidad.

El reactivo III-24, "Creo mapas mentales para entender la obra en detalle", es una estrategia que se define como un enfoque Gestalt para el aprendizaje. De acuerdo con Shockley (1997), el estudiante crea un diagrama o descripción mental gráfica de la estructura básica y añade poco a poco los detalles. Ésta tiene un nivel metacognitivo alto, pues requiere que el estudiante utilice todos sus conocimientos teóricos a fin de establecer conexiones o relaciones que le permitan registrar gradualmente el evento sonoro en la mente. Una de sus ventajas es que permite al estudiante adquirir seguridad al momento de ejecutar la obra en público, sobre todo si es de memoria.

Aun cuando se trata de una estrategia considerada de nivel metacognitivo superior, los porcentajes de utilización más altos por parte de los estudiantes, se presentan en las categorías de "nunca" (27.78%), "rara vez" (17.06%) y "algunas veces" (21.43%), con una media de 2.75 (entre "rara vez" y "algunas veces"). Por lo que respecta a los maestros, las respuestas se encuentran principalmente entre las categorías de "frecuentemente" y "siempre" con una media de 4.06.



Gráfica 34. Crear mapas mentales para entender la obra en detalle.

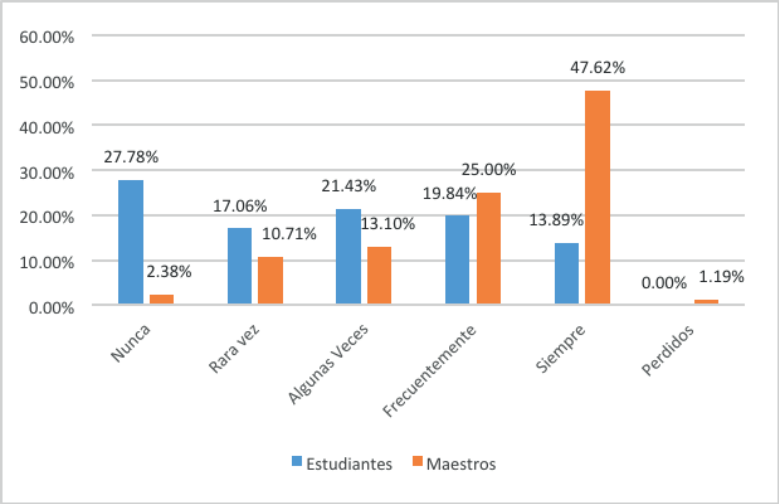
El reactivo III-25, "Practico los pasajes mentalmente creando en mi mente una interpretación ideal y en detalle y luego los toco en el instrumento", es una estrategia conocida como imaginación cognitiva o ejercitación mental, y está considerada como una de las formas más importantes de promover la metacognición musical. Consiste en imaginar en detalle los resultados que se desean alcanzar y luego intentarlo en el instrumento (Reybrouck, 2009).

Diversos estudios sobre la ejercitación mental indican que se trata de una estrategia que promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas e impulsa el crecimiento musical. (Coffman, 1990; Johnson, 2011; Theiler y Lippman, 1995; Ross, 1985).

Gregg y Clark (2007: 295) la consideran como relevante al prepararse para una presentación y afirman: "La preparación es un precursor esencial de la ejecución y el uso de la ejercitación mental es un método común para lograr ese estado".

De acuerdo con Ross (1985) y Barry y McArthur (1994), se recomienda combinar la práctica real y la ejercitación mental, ya que promueve habilidades metacognitivas de orden superior.

Los resultados de la encuesta indican que se trata de una estrategia poco utilizada por los estudiantes, con una media de 2.75 (entre "rara vez" y "algunas veces") a diferencia de los maestros, cuya media fue 3.92 (entre "algunas veces" y "frecuentemente").



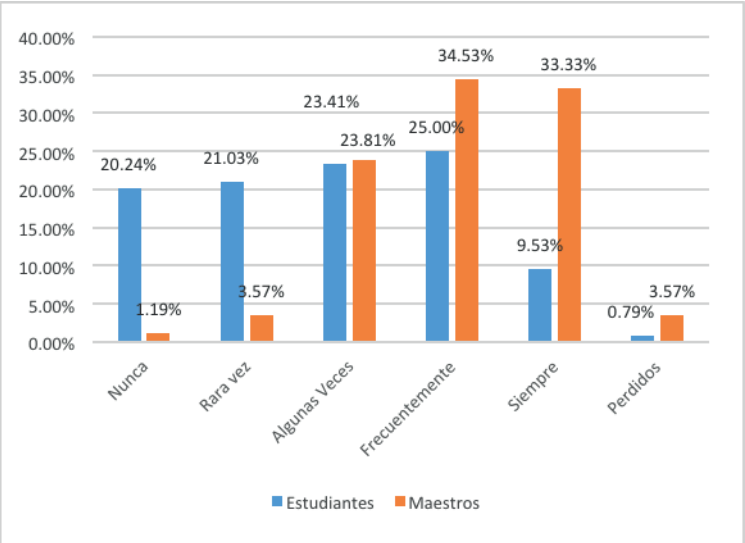
Gráfica 35. Practicar los pasajes mentalmente creando en la mente una interpretación ideal y en detalle para luego tocarla con el instrumento.

Según Ross (1985), la estrategia representada por el reactivo III-26, "Simulo sin mi instrumento los movimientos que haría al practicar un pasaje y luego lo hago en mi instrumento", representa una variable de la imaginación cognitiva o ejercitación mental y es una de las estrategias que más promueve una actitud metacognitiva de alto nivel.

La ejercitación mental ayuda a mantener un tiempo estable (Johnson, 2011) y contribuye a una memorización más efectiva (Holmes, 2005; Rubin-Rabson, 1941). Además, limita las distracciones, mantiene la agudeza mental, favorece la corrección de errores y promueve una ejecución más segura (Gregg, Clark y Hall, 2008). McPherson y McCormick (1999) establecieron una correlación entre el uso de estrategias mentales y el logro.

Las respuestas de los estudiantes, con una media de 2.82, se colocan principalmente entre las categorías de "rara vez" y "algunas veces", mientras que las

respuestas de los maestros, con una media de 3.99, se sitúan entre las categorías de "algunas veces" y "frecuentemente".



Gráfica 36. Simular sin el instrumento los movimientos que se harían al practicar un pasaje y luego hacerlo con el instrumento.

Dimensión de observación y evaluación de la práctica

La observación y la autoevaluación son esenciales, si el estudiante desea obtener logros entre lección y lección. En ese sentido, Boucher *et al.* (2017) explican: "Se ha argumentado que los maestros de música deben consecuentemente promover el desarrollo de habilidades eficientes para la autoevaluación para garantizar que sus estudiantes tengan una mejora sostenida entre las lecciones" (p. 199).

De acuerdo con Zimmerman (1989) la autoevaluación implica comparar sistemáticamente el desempeño personal con un estándar o meta y se puede llevar a cabo sobre la base de criterios temporales o absolutos, conocimiento de los estándares y establecimiento de objetivos. Por supuesto, se supone que el estudiante debería ejercer una constante autoevaluación de su práctica sobre la base de su criterio y del conocimiento de los estándares. Sin embargo, no siempre es así. Las investigaciones coinciden en que la autoevaluación, sin un medio

de contraste o comparación concreto, suele no reflejar la realidad total (Daniel, 2001; Boucher *et al.*, 2017; Bugos y High, 2009; Silveira y Gavin, 2015). Por el contrario, la revisión bibliográfica indica que la autograbación en audio y video, así como la asesoría y evaluación de pares, representan estrategias de evaluación de alto nivel metacognitivo. Al igual que en las otras dos dimensiones, éstas tienen niveles de involucramiento metacognitivo. Para propósito de esta investigación, se incluyeron dos estrategias de alto nivel metacognitivo y una de nivel medio. El alfa de Cronbach para esta subescala fue de α=0.754 para los maestros y α=0.746 para los estudiantes.

Reactivo	Estrategia	Nivel metacognitivo
III-28	Videograbo mi ejecución para evaluar los resultados	Alto
III-29	Audiograbo mi ejecución para evaluar los resultados	Alto
III-30	Le pido a mis amigos o compañeros que me escuchen y me den retroalimentación sobre mi ejecución	Medio

Tabla 12. Reactivos para medir la dimensión de evaluación de la práctica.

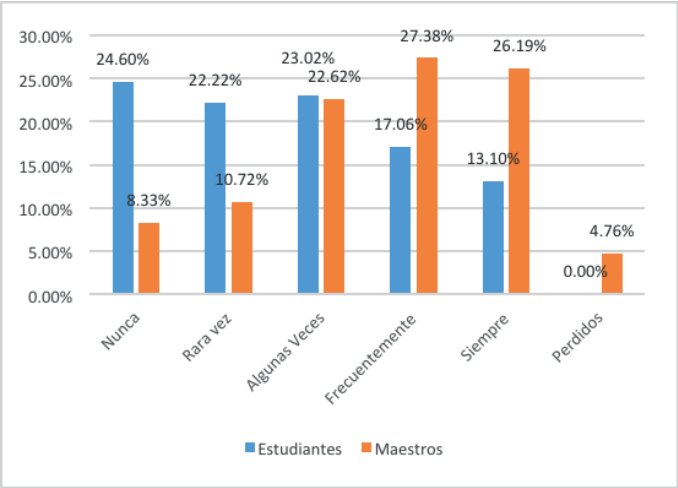
El reactivo III-28, "Videograbo mi ejecución para evaluar los resultados", representa una estrategia considerada como de alto nivel metacognitivo, ya que implica que el estudiante tome la responsabilidad de grabarse en video, observarse críticamente para auto-evaluarse y tomar decisiones que conduzcan a una mejora de su ejecución.

Los estudiantes de música requieren de reforzamiento no sólo para determinar si han mejorado, sino también para que puedan seleccionar la estrategia más adecuada en caso de que no haya mejoría y lograr vencer los retos técnico-musicales (Hallam, 2001; Lundin, 1967; McPherson y McCormick, 1999; Nielsen, 1999; Rosenthal *et al.*, 2009).

En un estudio llevado a cabo en el Reino Unido para medir los efectos de la autovideograbación en 16 guitarristas clásicos, (Boucher *et al.*, 2017) encontraron que la videograbación no solo hace reflexionar a los participantes sobre su manera de tocar, sino también sobre sus procesos de aprendizaje.

Los resultados de la encuesta indican que la estrategia es poco usada por parte de los estudiantes, con una media de 2.72, lo que la sitúa entre las categorías

de “rara vez” y “algunas veces”. Por lo que respecta a los maestros, la media es de 3.55, lo que la sitúa entre las categorías de “algunas veces” y “frecuentemente”.



Gráfica 37. Videograbarse para evaluar los resultados.

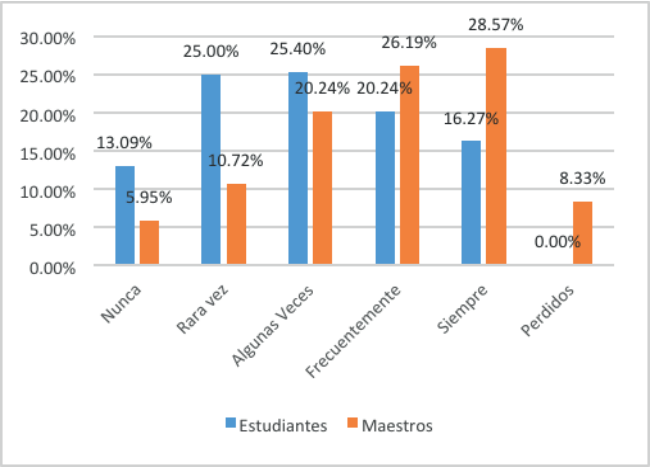
El reactivo III-29, “Audiograbo mi ejecución para evaluar los resultados.” Como en el caso anterior, esta técnica es considerada de alto nivel metacognitivo, pues implica que el estudiante tome la responsabilidad de audiograbarse y escucharse críticamente para autoevaluarse y tomar decisiones que conduzcan a una mejora de su ejecución. McPherson y Zimmerman (2002: 342) afirman:

> La autograbación es una manera efectiva de monitorizar el progreso, sin embargo, es raramente usado por los músicos. Por ejemplo, los músicos que se audiograban y analizan el repertorio fueron capaces de usar esa información como medio de evaluar qué secciones de las piezas necesitaban trabajar más y qué tanto habían mejorado desde la última vez que se grabaron.

En ese sentido, Daniel (2001) llevó a cabo un estudio relacionado con la autoevaluación y encontró que algunos estudiantes se dan cuenta de muchos errores hasta después de que se audiograban. En otras palabras, no eran conscientes de sus errores durante su práctica. En ese mismo sentido, Silveira y Gavin (2015),

en un estudio con 112 estudiantes de secundaria, encontraron que la percepción de éstos respecto a su ejecución cambiaba en tres autoevaluaciones consecutivas. La primera de ellas fue inmediata a la ejecución; la segunda la llevaron a cabo basándose en la audiograbación y la tercera fue realizada dos días después, igualmente escuchando la audiograbación. Los investigadores encontraron que el criterio de los participantes se agudizaba y se evaluaban de una manera más estricta, reduciendo las calificaciones que se habían otorgado en un primer intento.

Los resultados de la encuesta indican que la estrategia es poco usada por parte de los estudiantes, aunque sí es recomendada por los maestros. Como puede observarse en la Gráfica 38, los resultados son muy similares a los obtenidos a través del reactivo anterior. La media para los maestros fue de 3.66, mientras que para los estudiantes de 3.2 (entre "algunas veces" y "frecuentemente" para ambos).



Gráfica 38. Audiograbarse para evaluar los resultados.

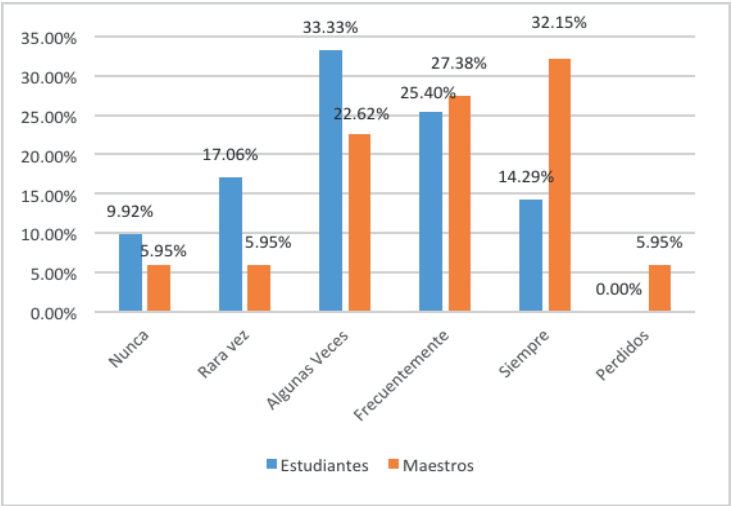
El reactivo III-30 estuvo representado por la estrategia "Le pido a mis amigos o compañeros que me escuchen y me den retroalimentación sobre mi ejecución". Lo anterior es una manera más de autoevaluarse, pues como se vio anteriormente, los estudiantes podrían no estar conscientes de sus errores (Daniel, 2001; Oare, 2012).

Esta estrategia no sólo representa un "probarse" frente a los demás, sino que también revela el interés, por parte del estudiante, de conocer el nivel y calidad de su ejecución. Su nivel metacognitivo podría variar dependiendo del grado de involucramiento del estudiante escuchado. Un estudiante que se limita a recibir retroalimentación por parte de sus compañeros, pero no ejerce su pensamiento crítico, no estará practicando su metacognición. Por otro lado, un estudiante que reflexiona y compara su propia impresión con la evaluación de sus compañeros, estará cultivando un nivel más alto de metacognición.

El tocar frente a los demás para recibir retroalimentación está íntimamente ligado con la tutoría de pares. De acuerdo con Sheldon (2005: 41), ésta contribuye al logro, desarrolla las destrezas para resolver problemas y facilita el entendimiento entre estudiantes. Incluso, la tutoría de pares en contextos de ejecución musical no sólo contribuye a mejorar el nivel del tutorado, sino también el del tutor (Alexander y Dorow, 1983).

Finalmente, un estudio desarrollado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993), reveló que los estudiantes altamente autorregulados tienden a buscar ayuda u orientación de profesores y compañeros y aprenden más que los que no lo hacen.

Como puede apreciarse en la Gráfica 39, los resultados son muy parecidos a los resultados obtenidos en los últimos dos reactivos. La media para los maestros fue de 3.78, mientras que para los estudiantes de 3.17 (entre "algunas veces" y "frecuentemente" para ambos).



Gráfica 39. Invitar a amigos o compañeros para que escuchen la ejecución y den retroalimentación sobre la interpretación (evaluación de pares).

Resumen estadístico del uso de estrategias

Un resumen estadístico de las respuestas a los treinta reactivos correspondientes a la variable práctica efectiva, dio los siguientes resultados:

Variable o dimensión	Estudiante		Maestros	
	Media	Categoría	Media	Categoría
Variable práctica efectiva en general	3.97	Entre “algunas veces” y “frecuentemente”	3.39	Entre “algunas veces” y “frecuentemente”
Dimensión de planificación y preparación de la práctica	4.17	Entre “siempre” y “frecuentemente”	3.55	Entre “algunas veces” y “frecuentemente”
Dimensión de ejecución de la práctica	3.83	Entre “algunas veces” y “frecuentemente”	3.33	Entre “algunas veces” y “frecuentemente”
Dimensión de observación y evaluación de la práctica	3.65	Entre “algunas veces” y “frecuentemente”	2.96	Entre “rara vez” y “algunas veces”

Tabla 13. Resumen estadístico de la variable práctica efectiva.

En la Tabla 13 se aprecia que la variable práctica efectiva, en general, se encuentra entre las categorías de "algunas veces" y "frecuentemente", tanto para profesores como para estudiantes. Del resumen, destaca positivamente que la dimensión de planificación y preparación de la práctica para los profesores se encuentra entre las categorías de "frecuentemente" y "siempre". Sin embargo, por otro lado, preocupa que la dimensión de observación y evaluación de la práctica se encuentre entre las categorías de "rara vez" y "algunas veces" por parte de los estudiantes.

Al elaborar un resumen de la variable práctica efectiva por dimensión y nivel metacognitivo, se obtuvieron los siguientes resultados:

Dimensión y nivel metacognitivo	Estudiantes		Maestros	
	Media	Categoría	Media	Categoría
Dimensión de planificación y preparación de la práctica NMC básico	3.85	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"	4.28	Entre "frecuentemente" y "siempre"
Dimensión de planificación y preparación de la práctica NMC medio	3.79	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"	4.18	Entre "frecuentemente" y "siempre"
Dimensión de planificación y preparación de la práctica NMC alto	3.44	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"	4.15	Entre "frecuentemente" y "siempre"
Dimensión de ejecución de la práctica NMC básico	3.65	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"	3.82	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"
Dimensión de ejecución de la práctica NMC medio	4.00	"Frecuentemente"	3.59	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"
Dimensión de ejecución de la práctica NMC alto	2.67	Entre "rara vez" y "algunas veces"	3.94	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"
Dimensión de observación y evaluación de la práctica NMC medio	3.17	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"	3.78	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"
Dimensión de observación y evaluación de la práctica NMC alto	2.86	Entre "rara vez" y "algunas veces"	3.60	Entre "algunas veces" y "frecuentemente"

Tabla 14. Resumen estadístico por dimensión y nivel metacognitivo.

En la tabla 14 puede apreciarse que las distintas dimensiones de la variable práctica efectiva se encuentran en las categorías más altas por parte de los maestros.

Por lo que respecta a los estudiantes, el análisis estadístico indica que la dimensión de ejecución de la práctica en su nivel metacognitivo alto, se encuentra en la categoría de "rara vez" y "algunas veces", al igual que las dimensiones de la observación y evaluación de la práctica. La información anterior es preocupante, pues como se ha visto anteriormente, el uso de estrategias de nivel metacognitivo alto promueve un aprendizaje efectivo que se traduce en el crecimiento musical y el logro. Adicionalmente, la clara deficiencia en la dimensión de la planificación y preparación de la práctica, no favorece a que el "círculo virtuoso" de planificación y preparación de la práctica, –ejecución de la práctica– observación y evaluación de la práctica, se lleve a cabo de manera más eficiente y productiva.

Finalmente, la información consignada tanto en la Tabla 13 como en la Tabla 14 corrobora nuestra premisa de que no es suficiente constatar, al final de la lección de instrumento, que los estudiantes saben cómo practicar, sino que es necesario monitorizar la práctica de los estudiantes, a fin de exhortarlos a utilizar de manera consistente e inteligente las estrategias de práctica efectiva y evitar que se extravíen y pierdan el tiempo practicando de manera incorrecta.

Encuesta a estudiantes. Cuarta parte

La pregunta número 4 tuvo como propósito detectar aquellas necesidades/expectativas que tienen los estudiantes de sus profesores. La pregunta se redactó así: "¿Qué necesitarías de tu profesor para mejorar tus sesiones de práctica?". Los estudiantes ofrecieron las siguientes respuestas:

Categoría	Frecuencia	% del total de respuestas
a) Necesito que mi profesor me enseñe más estrategias para practicar	110	43.65%
b) Necesito que mi profesor me enseñe cómo administrar mi tiempo y planear mis sesiones de práctica	79	31.35%
c) Necesito que mi profesor me enseñe cómo evaluar mi propia ejecución	131	51.98%
d) Necesito que mi profesor me enseñe a desarrollar más confianza en mí mismo.	109	43.25%
e) Necesito que mi profesor me enseñe técnicas o estrategias para concentrarme mejor	144	57.14%
f) Necesito que mi profesor me motive más	63	25%

Tabla 15. Necesidades y expectativas de los estudiantes hacia sus profesores.

La pregunta número 5, "¿Que podrías hacer para que tus sesiones de práctica sean más productivas?", fue de tipo abierto. Las respuestas proporcionadas por los estudiantes fueron variadas, por lo que, para propósito del estudio, fueron conceptualizadas, categorizadas en unidades de análisis, estructuradas y organizadas (González, 1999). Las respuestas, estadísticamente más significativas, estuvieron relacionadas con aspectos de planeación y administración de las sesiones de práctica y con mantener la concentración. Llama la atención el bajo porcentaje otorgado a la categoría "conocer/utilizar métodos y estrategias de estudio" (4.17%), ya que en la pregunta anterior, la opción "Necesito que mi maestro me enseñe más estrategias para practicar", obtuvo una de las frecuencias más altas.

Categorización de respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Planear/organizar/administración del tiempo/establecer horarios	82	32.54%
Concentrarse/no distraerse	63	25.00%
Establecer objetivos/metas	26	10.32%
Eliminar distractores (ejemplo: celular)	21	8.33%
Tener/practicar en un espacio adecuado	16	6.35%
Conocer/utilizar métodos y estrategias de estudio	11	4.37%
Saber cómo relajarse	11	4.37%
Analizar las obras de estudio	8	3.17%
Mejorar la alimentación y la salud	7	2.78%
Practicar lento	6	2.38%
Seguir los consejos e indicaciones del profesor	4	1.59%
Videograbarse	4	1.59%
Utilizar una bitácora para hacer registros	3	1.19%
Usar el metrónomo	2	0.79%

Tabla 16. Acciones que se podrían tomar para hacer las sesiones de práctica más productivas.

La pregunta número 6, "¿Cómo definirías el concepto de práctica efectiva?", también fue de tipo abierto y tuvo como objetivo caracterizar la manera como los estudiantes conceptualizan la práctica efectiva que, como se explicó desde un principio, representa la base en la formación de un músico profesional.

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes fueron menos variadas que en la pregunta anterior. Después de hacer el análisis semiológico, se establecieron seis categorizaciones. Las respuestas estadísticamente más significativas estuvieron relacionadas con el rendimiento, con 84 frecuencias. En esta categoría, la mayoría de las respuestas estuvieron conectadas al logro de mayores y mejores resultados en las sesiones de práctica.

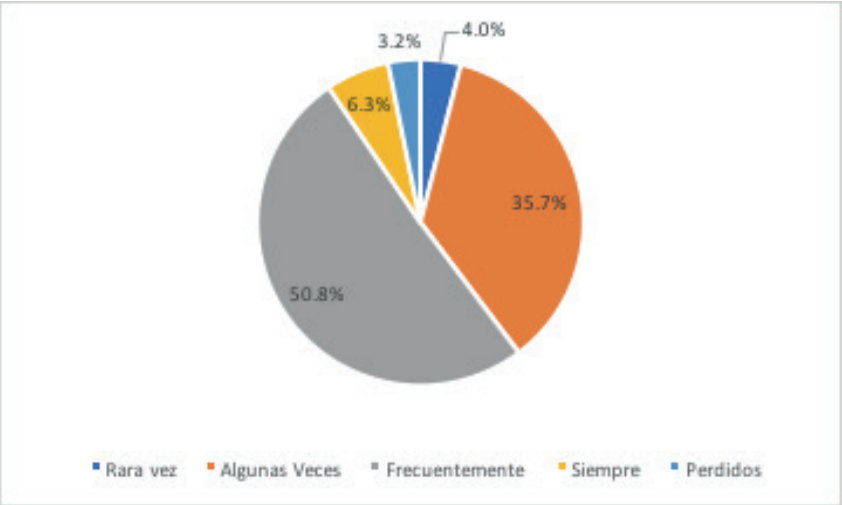
La segunda categoría estuvo relacionada con aspectos de planeación y establecimiento de objetivos, parte primordial de la práctica efectiva, obteniendo 75 frecuencias. En este caso, las respuestas proporcionadas estuvieron conectadas con la planeación de las sesiones de práctica, así como el establecimiento y logro de objetivos.

La tercera categoría, con resultados estadísticamente importantes, tuvo que ver con el nivel de concentración y consciencia al momento de practicar, con una frecuencia de 55. Desgraciadamente, pocas respuestas tuvieron que ver con las estrategias de estudio (siete frecuencias) y ninguna con aspectos relacionados con la evaluación.

Categorización	Conteo	Porcentaje
Mayor rendimiento tanto en la ejecución como en la obtención de resultados	84	33.33
Alcanzar el/los objetivos deseados/planeación	75	29.76
Trabajo consciente/comprensión	55	21.83
Aprovechar el tiempo/reducir el tiempo	41	16.27
Uso de métodos y estrategias de estudio	7	2.78
Resolver dificultades	1	0.40

Tabla 17. Definición del concepto de práctica efectiva por parte de los estudiantes.

La pregunta 7, "¿Estás satisfecho con los resultados que obtienes en tus sesiones de práctica?", fue un reactivo que obtuvo los siguientes porcentajes:



Gráfica 40. Nivel de satisfacción de los estudiantes después de una sesión de práctica.

Como puede verse en la Gráfica 40, las respuestas de los estudiantes a la pregunta "¿Estás satisfecho con los resultados que obtienes en tus sesiones de práctica?", indican que 50.8% de los estudiantes está "frecuentemente" satisfecho, mientras que sólo 6.3% afirma estar satisfecho "siempre".

Los resultados impulsan a preguntar qué impide que el "frecuentemente" se transforme en "siempre". ¿Cuáles son los factores que determinan ese nivel de satisfacción? y ¿qué relación existe entre las dimensiones de práctica efectiva y los niveles de satisfacción de los estudiantes?

En la sección titulada "Análisis estadístico inferencial entre las variables práctica efectiva, autoeficacia y satisfacción" se proporcionarán posibles respuestas a las interrogantes anteriores.

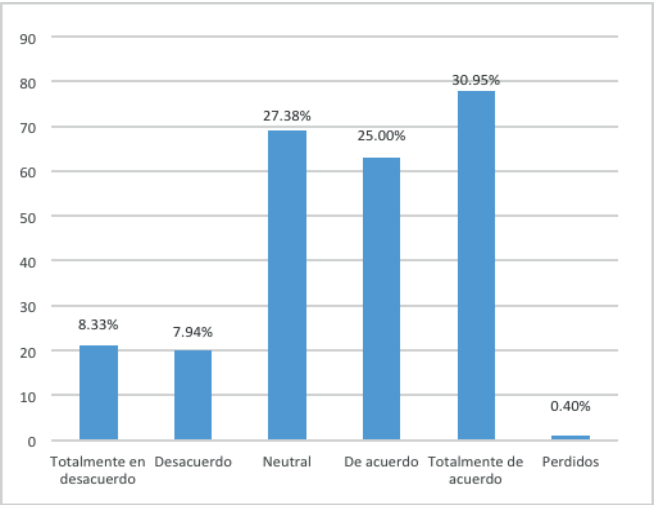
Encuesta a estudiantes. Quinta parte

El nivel de autoeficacia de los estudiantes

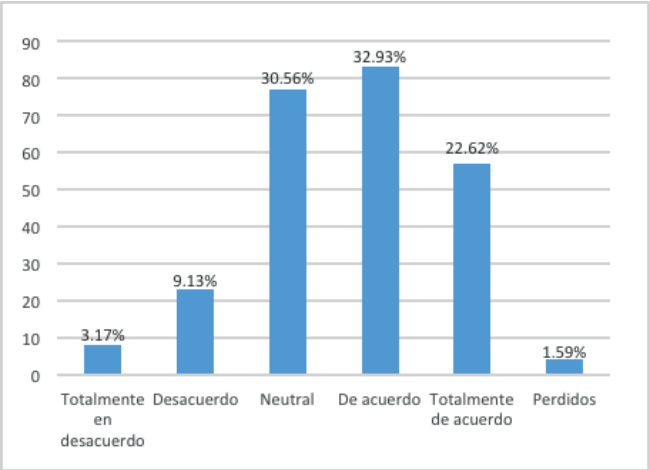
Experiencias de dominio

Las experiencias de dominio representan el modo más seguro de crear una fuerte sensación de eficacia. De acuerdo con Bandura (1999: 21): "Un sentido resistente de eficacia requiere experiencia en la superación de obstáculos mediante el esfuerzo perseverante. Algunas dificultades y descalabros en los logros ayudan a aprender que el éxito, regularmente, necesita de un esfuerzo sostenido. Cuando los sujetos se convencen de que cuentan con lo necesario para alcanzar el éxito, perseveran ante los retos y se recuperan rápidamente de los fracasos".

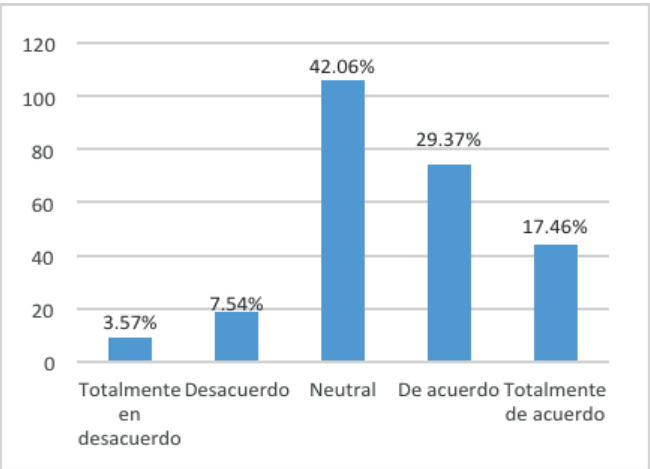
Para medir la dimensión denominada experiencias de dominio, el investigador incluyó cinco afirmaciones en primera persona relacionadas con la capacidad y dominio de los estudiantes de música a nivel profesional. La mayoría de las gráficas refleja tendencia hacia la categoría de "neutral":



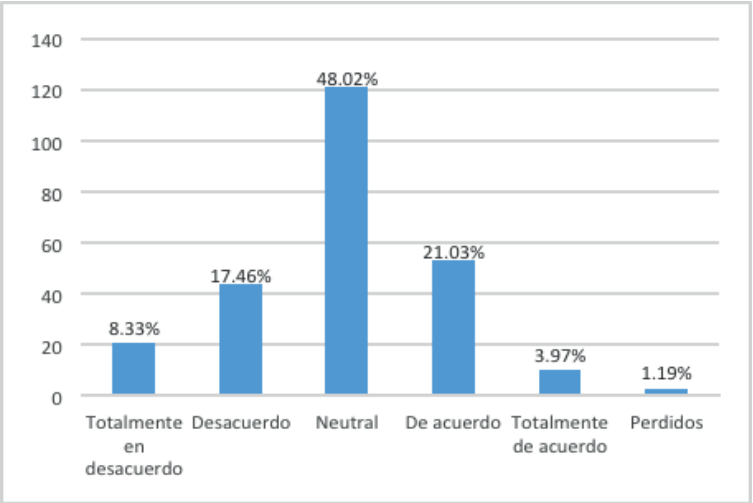
Gráfica 41. Me considero hábil para memorizar mis piezas.



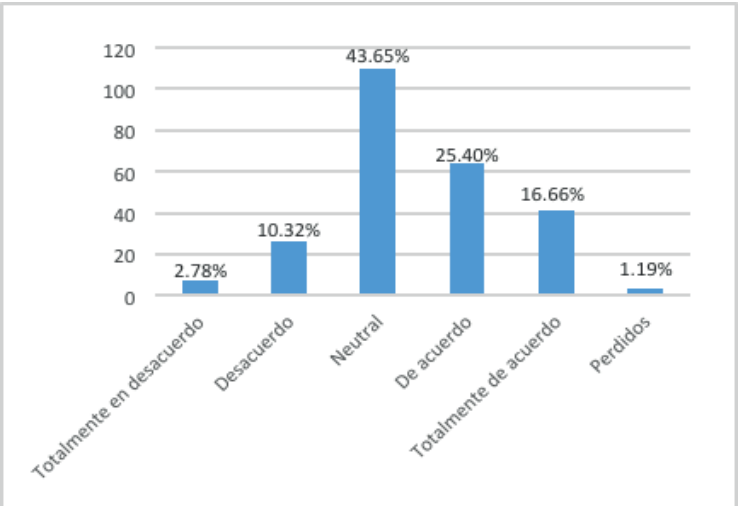
Gráfica 42. Aprendo música nueva y conceptos nuevos rápido y fácilmente.



Gráfica 43. Sé cómo practicar efectivamente.



Gráfica 44. Mi estándar de ejecución es excelente.



Gráfica 45. Poseo una buena técnica en mi instrumento.

Como puede observarse en las Gráficas 43, 44 y 45, en tres de las afirmaciones ("Sé cómo practicar efectivamente", "Poseo una buena técnica en mi instrumento" y "Mi estándar de ejecución es excelente") las respuestas se sitúan mayoritariamente en el nivel "neutral". A fin de definir el nivel neutral dentro del contexto cultural mexicano, el investigador preguntó a varios estudiantes cómo lo puntualizarían. La mayoría de ellos respondió con el típico "más o menos". Otros como un nivel en el que estarían "indecisos".

Del mismo modo, puede notarse en esos tres reactivos que menos de la mitad de los estudiantes se encuentra en el nivel superior (categorías "siempre" y "frecuentemente"), lo que implica que 60% entraría en "algunas veces", "rara vez" y "nunca". La media de esta dimensión fue de 3.43, siendo la más baja de todas las de autoeficacia.

Experiencias vicarias

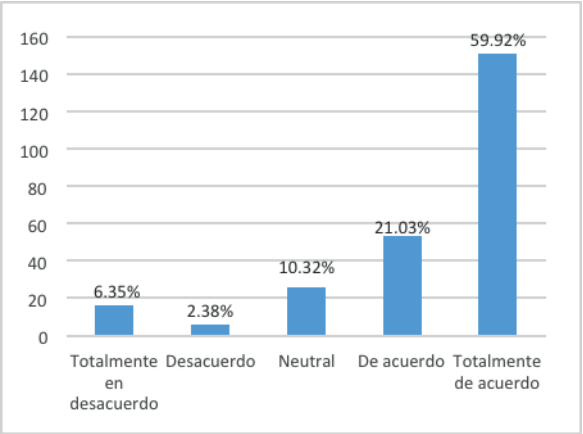
Las experiencias vicarias tienen que ver con cómo, otras personas con talentos o capacidades similares a las que uno tiene, pueden obtener logros y, por consecuencia, saber que al esforzarse, uno puede también hacerlo.

De acuerdo con Bandura (1999), las experiencias vicarias involucran la existencia de un modelo seleccionado por la persona, quien posee características que hacen que se identifique con él. Entre más sean esas afinidades, mayor es la posibilidad de que la persona obtenga logros similares.

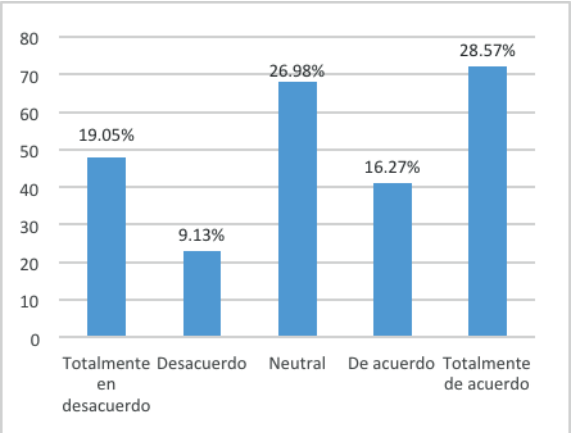
Para medir este factor, se incluyeron cuatro afirmaciones que reflejaran el grado en que los estudiantes son influenciados por el ejemplo de otros. Las respuestas se encuentran principalmente en la categoria "totalmente de acuerdo". Sin embargo, destacan las respuestas dadas a las afirmaciones "Yo mido mi habilidad comparándome con otros estudiantes de mi propio nivel" y "Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por alumnos avanzados", ya que para ambas, un porcentaje de respuestas mayor al 50% se encuentra en las categorías de "neutral", "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo". La primera afirmación, recibió 26.98% para "neutral", 19.05% para "totalmente en desacuerdo" y 9.13% para "en desacuerdo." Estas respuestas sugieren una reticencia a compararse con otros, que bien podría ser considerada como sana, si se toma en cuenta que la comparación también puede ser frustrante y generar celo profesional y competitividad negativa.

La afirmación "Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por alumnos avanzados", también se inclina hacia estar en "desacuerdo"; con 31.10% "neutral",

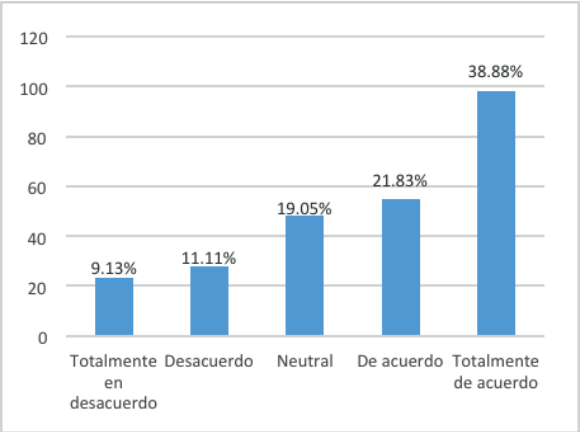
13.04% "en desacuerdo" y 17.06% "totalmente en desacuerdo". La media para esta dimensión fue de 3.5797.



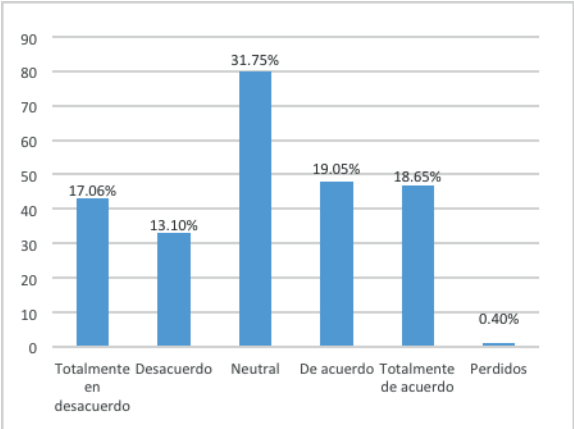
Gráfica 46. Yo admiro a algunos de mis compañeros y los tomo como modelo para mejorar mi ejecución.



Gráfica 47. Yo mido mi habilidad comparándome con otros estudiantes de mi propio nivel.



Gráfica 48. Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por profesionales de la música.



Gráfica 49. Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por alumnos avanzados.

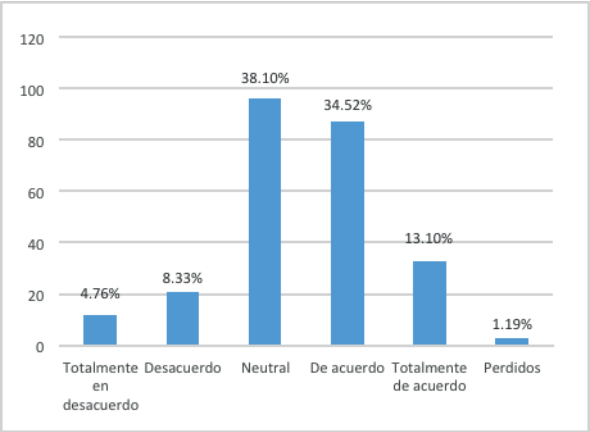
Persuasión social

La persuasión social también refuerza el concepto de autoeficacia. Esta dimensión está representada por los comentarios de personas que persuaden al individuo de que posee los atributos, talentos, capacidad y demás habilidades para lograr determinada labor o actividad. Estos comentarios contribuyen a aumentar la con-

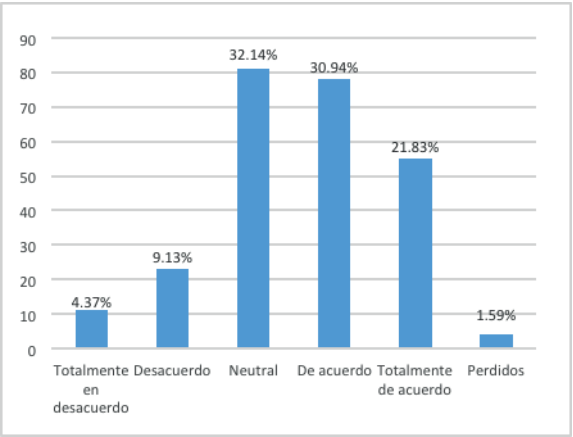
fianza del sujeto, a motivarlo a persistir en su esfuerzo y potenciar su concepto de autoeficacia.

Podría decirse que existen dos tipos de persuasión social: positiva y negativa, siendo más fácil persuadir a alguien negativamente.

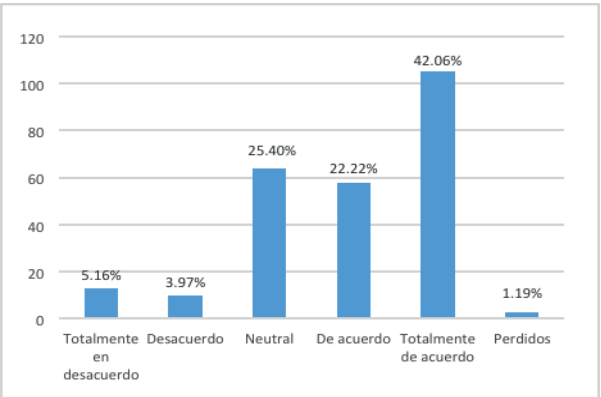
Para medir la dimensión de persuasión social, el investigador incluyó cuatro afirmaciones. A diferencia de la dimensión anterior, la mayoría de las respuestas se encuentran en las categorías "neutral", "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" (niveles medio y superior). La media de esta dimensión fue de 3.6451.



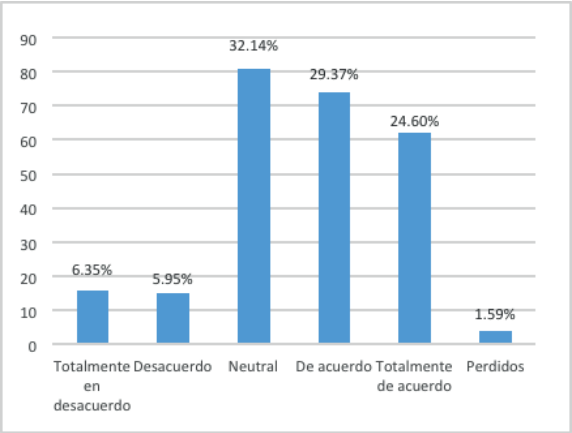
Gráfica 50. Mis amigos me dicen que soy un ejecutante exitoso.



Gráfica 51. Siempre recibo retroalimentación positiva acerca de mis ejecuciones.



Gráfica 52. A mi familia le encanta como toco mi instrumento.



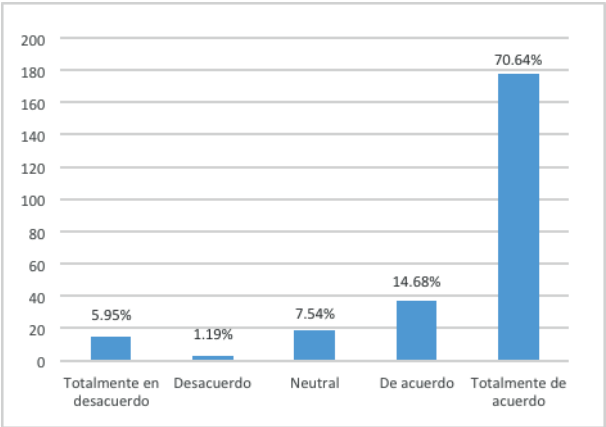
Gráfica 53. Mi profesor aprecia mi manera de ejecutar.

Estado psicológico y emocional

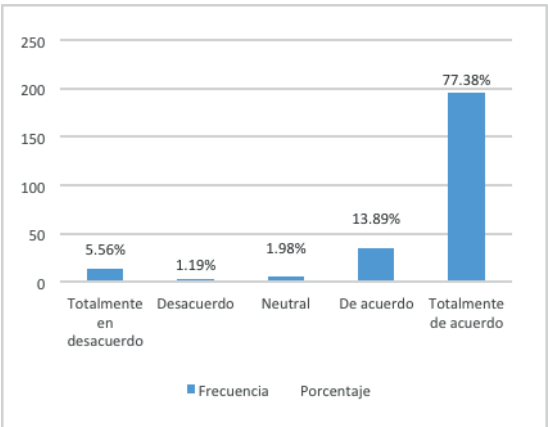
El estado de ánimo positivo incrementa el de autoeficacia y el negativo lo deteriora. Un concepto elevado sobre la naturaleza de la actividad o labor que se desarrolla puede contribuir a un estado o concepto de autoeficacia alta.

Para medir el factor de estado psicológico y emocional de autoeficacia, el investigador incluyó cinco afirmaciones. Como puede observarse, el nivel de convicción es abrumadoramente alto, obteniendo la media más alta de todas las dimensiones, 4.1970.

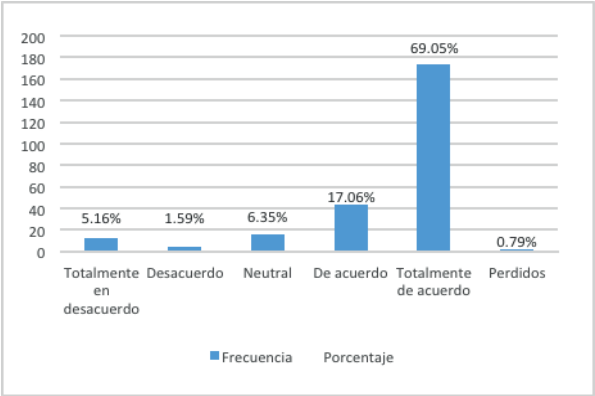
Sin embargo, las respuestas dadas al reactivo "Los pequeños errores en una ejecución no me preocupan porque la música es más importante", sugieren la típica preocupación del estudiante por tocar con absoluta perfección.



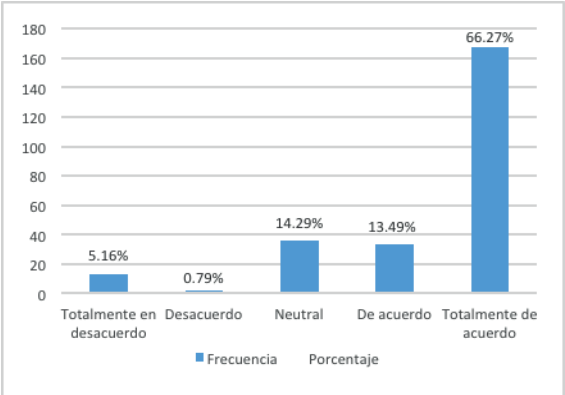
Gráfica 54. La música es el trabajo más importante de mi vida.



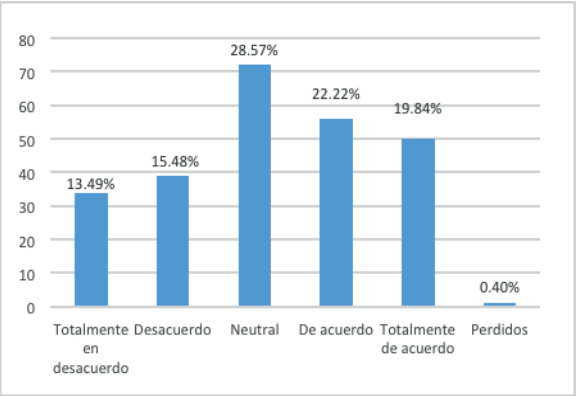
Gráfica 55. Me gusta la música y me gusta practicar.



Gráfica 56. La música es algo importante en mi vida y en la vida de los demás.



Gráfica 57. Al hacer música estoy contribuyendo a hacer un mundo mejor.



Gráfica 58. Los pequeños errores en una ejecución no me preocupan porque la música es más importante.

Análisis estadístico inferencial con las variables práctica efectiva, autoeficacia, satisfacción y tiempo de estudio

Como hemos visto, los niveles de práctica efectiva de los estudiantes fueron medidos a través de una escala de 30 reactivos. La confiabilidad de esa escala fue buena, ya que obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.784. Para propósito del análisis estadístico inferencial, se les asignó una posibilidad de respuesta de 0 (nunca) a 4 (siempre). Cada uno de los reactivos constituyó una estrategia de práctica o de autorregulación representativa de las fases de planificación y preparación de la práctica (14 reactivos), ejecución (13 reactivos) y observación y evaluación de la práctica (3 reactivos), de acuerdo al constructo de práctica efectiva de Jorgensen (2004). A cada reactivo se le asignó un determinado nivel metacognitivo, de acuerdo al grado de esfuerzo intelectual requerido al implementarlo.

Siete reactivos fueron de nivel metacognitivo básico (1 punto), seis de nivel medio (2 puntos) y diecisiete de nivel alto (3 puntos). De esa manera, la puntuación mínima sería de 30 (para un alumno que reportara "nunca" para los 30 reactivos) y máxima de 280 (para un alumno que contestara "siempre" para todos). El promedio de puntuación en estrategias de práctica fue de 161.6, con un rango de 53 a 253.

El concepto de autoeficacia fue medido a través de una escala Likert de 18 reactivos, que se puntuaron de 0 ("nunca") a 4 ("siempre"). Así, la puntuación podía tener un rango de 0 (para quien contestara "nunca" a los 18 reactivos) a 72 puntos (para quien contestara "siempre" a los 18 reactivos). De esta manera, el promedio fue de 49.01, con un rango de 11 a 66 puntos. El coeficiente alfa de Cronbach para esa escala fue de 0.8444.

La satisfacción del estudiante con sus sesiones de práctica fue medida con un solo ítem en una escala de 0 ("nunca") a 4 ("siempre"). Con la finalidad de realizar análisis de correlación y regresión lineal con las variables independientes, ésta fue tratada en forma numérica, obteniendo una media de 2.6, es decir, una satisfacción que se ubica entre "algunas veces" (2) y "frecuentemente" (3). El rango fue de "rara vez" (1) a "siempre" (4), en otras palabras, no hubo respuestas de "nunca" (0).

Finalmente, las horas de práctica a la semana se obtuvieron multiplicando el número de días de práctica por semana por las horas que se reportaron de práctica diaria. El promedio fue de 17.1 h/sem, con un rango de 1.5 a 32.5 h/sem.

Después de transformar todas las variables de interés (práctica efectiva, sentido de autoeficacia, satisfacción y horas semanales de práctica) a variables numéricas, se utilizó el coeficiente R de Pearson para medir la fuerza de asociación entre ellas.

Variable	Obs.	Media	Std. Dev.	Min.	Máx.
Práctica efectiva	252	161.6587	37.06786	53	253
Autoeficacia	252	49.0119	10.6918	11	66
Tiempo de práctica	252	17.11508	7.89136	1.5	32.5
Nivel de satisfacción de la práctica	252	2.615079	0.6669867	1	4

Tabla 18. Variables a correlacionar.

Variable	Satisfacción	PE	Autoeficacia	Tiempo de práctica
Nivel de satisfacción de la práctica	1	0.3910	0.2917	0.1561
Práctica efectiva		1	0.2597	0.1561
Autoeficacia			1	0.192
Tiempo de practica/sem				1

Tabla 19. Coeficiente R de Pearson de las variables de interés.

Como puede verse en la Tabla 19, las correlaciones entre las variables dieron coeficientes positivos, que aun cuando son bajos, establecen que a mayor uso de estrategias de práctica efectiva y de tiempo de práctica, mayor es el nivel de satisfacción de los estudiantes, así como el nivel de autoeficacia.

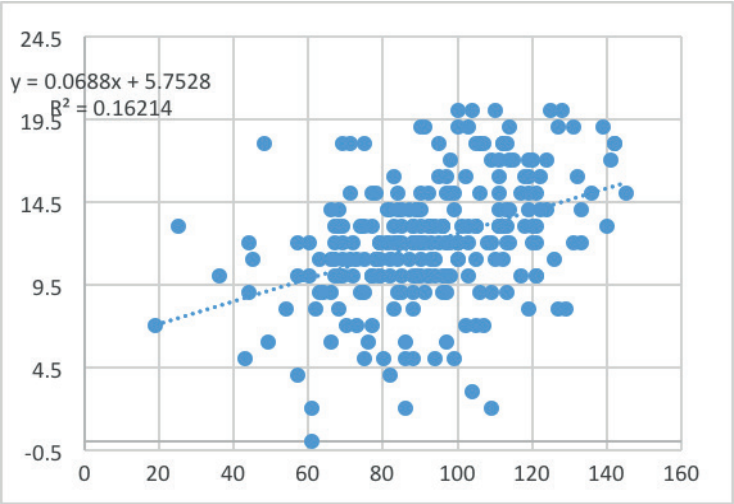
Posteriormente, se llevaron a cabo tres correlaciones estadísticas más entre cada una de las dimensiones de práctica efectiva y el nivel de satisfacción de los estudiantes con sus sesiones de práctica, obteniéndose los siguientes resultados:

Variables	Correlación R de Pearson	Nivel de significancia
Satisfacción/planificación y preparación de la práctica	0.384	0.000/0.01
Satisfacción/ejecución de la práctica	0.276	0.000/0.01
Satisfacción/observación y evaluación de la práctica	0.135	0.035/0.05

Tabla 20. Correlaciones entre cada dimensión y el nivel de satisfacción.

Para finalizar, se efectuaron dos correlaciones; la primera, entre el nivel de satisfacción y la dimensión de experiencias de dominio y la segunda entre la dimensión de planeación y preparación de la práctica y la dimensión de experiencias de dominio. Ambas dieron como resultado coeficientes positivos moderados de r=0.431 y r=0.409, respectivamente.

Debido a que la variable dependiente satisfacción y las dimensiones planeación y preparación de la práctica (representando a la variable independiente práctica efectiva) y experiencias de dominio (representando a la variable dependiente sentido de autoeficacia) obtuvieron los coeficientes de correlación más altos, se decidió incluirlas en un modelo de regresión lineal.

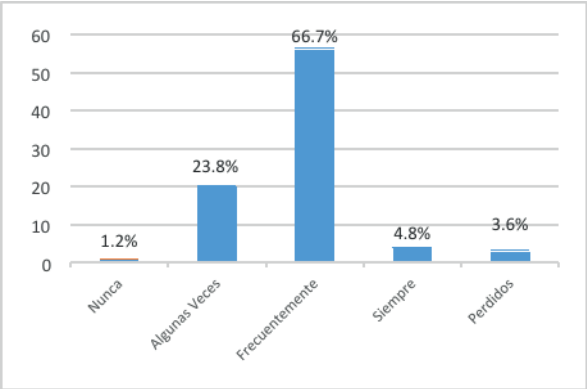


Gráfica 59. Recta de regresión lineal y ecuación de regresión entre la dimensión de la planificación y preparación de la práctica y la dimensión de experiencias de dominio.

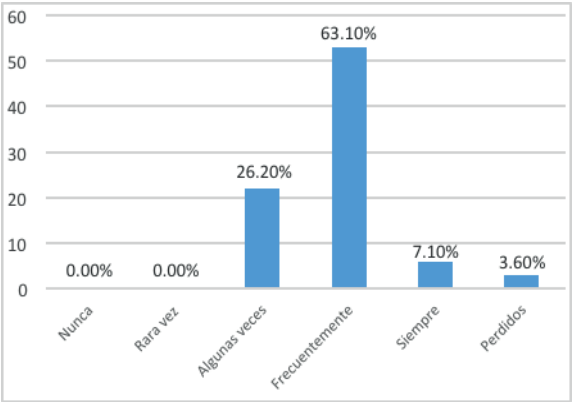
Los resultados obtenidos a través de las correlaciones y de la ecuación de regresión lineal, en mayor o menor medida demuestran la estrecha correspondencia entre el uso de estrategias de práctica efectiva, el sentido de autoeficacia y el nivel de satisfacción por parte de los estudiantes. En otras palabras, a un mayor uso de estrategias de práctica efectiva corresponderia un sentido más alto de autoeficacia, así como un nivel más alto de satisfacción. Desgraciadamente, los resultados del estudio indican que la mayoría de los estudiantes parece enfatizar las estrategias de planeación y preparación de la práctica, dándole menor importancia a las estrategias de práctica efectiva en las dimensiones de ejecución y sobre todo de autoevaluación de la práctica.

Encuesta a profesores. Cuarta parte

Las preguntas número cinco y seis, "¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus lecciones?" y "¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus presentaciones?", recibieron respuestas muy similares. En las Gráficas 60 y 61 pueden percibirse altos porcentajes en la categoría "frecuentemente", y una diferencia muy significativa para la categoría "siempre". Ante los resultados, surgen los cuestionamientos: ¿a qué se debe que la categoría "siempre" haya obtenido un porcentaje tan bajo? y ¿qué factor estará ocasionando que la categoría "siempre" no obtenga un mayor porcentaje?



Gráfica 60. ¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus lecciones de instrumento?



Gráfica 61. Satisfacción de los profesores con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus presentaciones.

Un mayor énfasis en la enseñanza de estrategias de ejecución de la práctica podría tener un impacto importante en el nivel de satisfacción de los profesores respecto a los resultados obtenidos por sus estudiantes, como lo sugiere la correlación entre esas dos variables que se muestra en la tabla 21 y que obtuvo un coeficiente bajo, pero positivo de r=.325.

		¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus presentaciones?	Control de la ejecución
¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus presentaciones? (exámenes, recitales, audiciones, etc.)	Correlación de Pearson	1	.325**
	Sig. (2-tailed)		0.01
	N	81	62
Control de la ejecución	Correlación de Pearson	.325**	1
	Significancia (2-tailed)	0.01	
	N	62	62

**. La correlación es significativa al nivel de 0.01 (2-tailed)

Tabla 21. Correlación entre la satisfacción con las presentaciones y la dimensión de ejecución de la práctica.

En la pregunta 7, "¿Qué tipo de recursos podrían contribuir para que los estudiantes mejoren su desempeño como ejecutantes?", se proporcionaron las siguientes opciones:

1. La inclusión de un curso sobre pedagogía del instrumento
2. La impartición de más clases magistrales
3. Mayor supervisión por parte de los profesores sobre la manera como practican los estudiantes
4. Mayor concientización por parte de los estudiantes sobre la importancia de utilizar estrategias de práctica adecuadas
5. Otros

En esta pregunta, los profesores podían seleccionar las opciones que consideraran necesarias para lograr un mejor desempeño de sus estudiantes. La Tabla 24 muestra las frecuencias y porcentajes de sus respuestas.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
a) La inclusión de un curso sobre pedagogía del instrumento	24	28.57%
b) La impartición de más clases magistrales	26	30.95%
c) Mayor supervisión por parte de los profesores en la manera como practican los estudiantes	31	36.90%
d) Mayor concientización por parte de los estudiantes sobre la importancia de utilizar estrategias de práctica adecuadas	51	60.71%
d) Otro	14	16.67%

Tabla 22. Respuestas de los profesores sobre los recursos que podrían contribuir para que los estudiantes mejoren su desempeño como ejecutantes.

La opción "Mayor concientización por parte de los estudiantes sobre la importancia de utilizar estrategias de práctica adecuadas" obtuvo el mayor número de frecuencias. Sin embargo, dada la importancia de la práctica efectiva en la formación de un ejecutante, se esperaría un porcentaje mucho más alto.

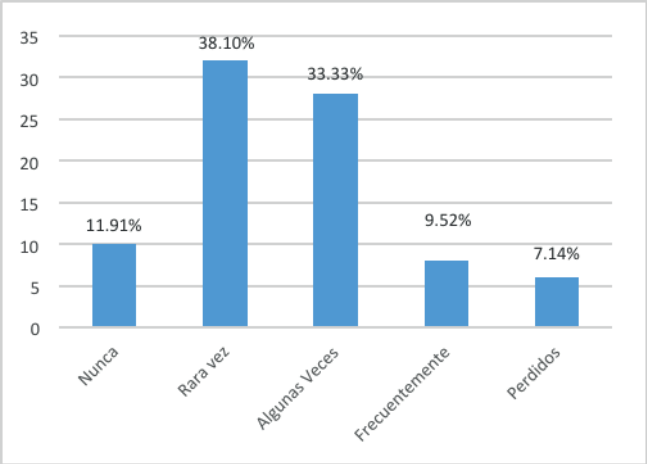
36.90% de los profesores seleccionó la opción "Mayor supervisión por parte de los profesores en la manera como practican los estudiantes", porcentaje que

sugiere poca preocupación por parte del profesorado sobre lo que debería ser parte de su labor docente (Gaunt, 2008; Jorgensen, 2000).

Con una frecuencia de 26 y un porcentaje de 30.95%, aparece la opción b: "La impartición de más clases magistrales". Esta respuesta se correlaciona con la pregunta número 10: "¿Cómo enseña en sus lecciones de instrumento?", en la que 29.09% de los profesores afirmó enseñar tomando ideas de clases magistrales.

La opción con menos frecuencias correspondió a "La inclusión de un curso sobre pedagogía del instrumento". En el caso del piano, existen maestrías y doctorados en pedagogía del instrumento. Del mismo modo, en algunas universidades extranjeras se han incorporado cursos de pedagogía del instrumento en los planes de estudio de algunas licenciaturas, con el fin de fundamentar su enseñanza con información y metodologías que coadyuven al desarrollo técnico y musical de los estudiantes de una manera armónica y sana (por ejemplo, evitando lesiones). Esta opción sólo recibió 24 frecuencias, con un porcentaje de 16.44% por parte de los profesores.

La pregunta 8 tuvo como propósito conocer la frecuencia con que se impartían cursos de formación docente a los profesores de instrumento. Éstos tienen como objetivo actualizar y preparar al profesor para una mejor impartición de su materia, lo cual redunda en un mejoramiento en el desempeño del estudiante. El beneficio de los cursos de formación docente se incrementa si se imparten de manera continua y sistemática (Harwell, 2003). La pregunta fue: "¿Qué tan frecuentemente se imparten cursos sobre pedagogía del instrumento en su escuela, que aborden el tema de las estrategias de práctica?" y obtuvo respuestas preocupantes que sugieren descuido por parte de las instituciones para mantener en constante formación a su profesorado.



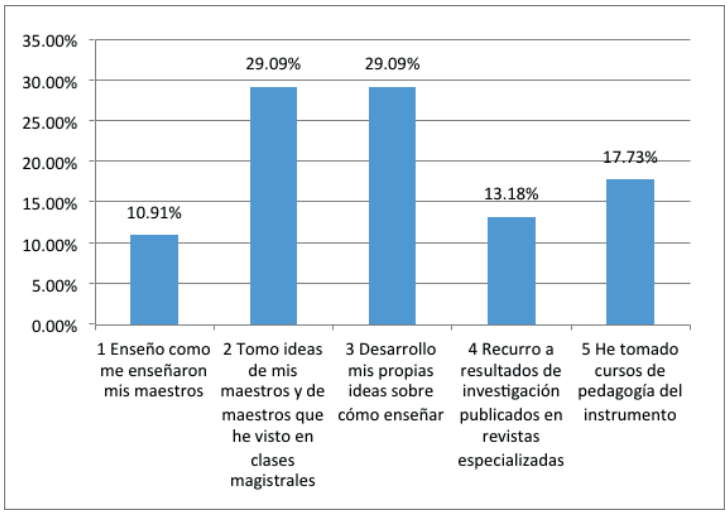
Gráfica 62. Frecuencia con que se imparten cursos sobre pedagogía del instrumento en las escuelas participantes en donde se aborde el tema de las estrategias de práctica.

El reactivo 9, "¿Cómo enseña en sus lecciones de instrumento?", incluyó las siguientes cinco opciones de respuesta:

1. Enseño como me enseñaron mis profesores
2. Tomo ideas de mis profesores y de profesores que he visto en clases magistrales
3. Desarrollo mis propias ideas sobre cómo enseñar
4. Recurro a resultados de investigación publicados en revistas especializadas
5. He tomado cursos de pedagogía del instrumento

Las respuestas más seleccionadas fueron "Tomo ideas de mis profesores y de profesores que he visto en clases magistrales", con 29.09%, y "Desarrollo mis propias ideas sobre cómo enseñar", también con 29.09%. Ambas preferencias, aunque buenas, son limitadas. La primera porque se reduce al número de profesores que se haya tenido, así como al de profesores que se haya visto impartiendo clases magistrales. La segunda está limitada a la propia creatividad e inquietud del profesor. La opción "He tomado cursos de pedagogía del instrumento", obtuvo el tercer lugar de preferencia con 17.73%. La respuesta "Recurro a resultados

de investigación publicados en revistas especializadas", aparece en un preocupante cuarto lugar con 13.18% de preferencia por parte de los profesores. Al respecto, los resultados de la encuesta sugieren que mucha información, resultado de estudios empíricos sobre estrategias de práctica efectiva, no es aprovechada en beneficio de los estudiantes y del propio profesor. Finalmente, la alternativa "Enseño como me enseñaron mis profesores", consiguió el último lugar con 10.91% de preferencia. Aun cuando el panorama general sobre cómo enseñan los profesores no es el más prometedor, la baja incidencia en esta respuesta sugiere que, al menos la mayoría, no se limita a enseñar de una sola manera, sino que busca otras opciones pedagógicas.



Gráfica 63. Manera como enseñan los profesores.

Observaciones a la práctica de los estudiantes

El objetivo de esta parte del estudio consistió en observar la manera como practicaban los estudiantes, tratando de determinar sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, para así valorar su nivel de práctica efectiva e implementar, en un futuro, acciones que pudieran contribuir a mejorar esta vital parte de la formación del músico profesional.

Durante las visitas a las escuelas de música de la Región Centro Occidente de la ANUIES, se invitó a los estudiantes encuestados a permitir ser videograbados mientras practicaban sus obras en preparación para un recital, examen o presentación. El investigador puso especial énfasis en explicar a los estudiantes que lo que se quería grabar era la manera como ellos preparaban sus obras, no las escalas o demás ejercicios técnicos.

La muestra fue de conveniencia, pues se seleccionó a los primeros dos estudiantes de cada escuela que se ofrecieron como voluntarios. Previo a la sesión de grabación, se exhortó a los estudiantes a que practicaran como siempre lo hacían, tratando de ignorar que estaba una cámara grabando su sesión de práctica. Para la sesión de grabación, el investigador encendió la cámara y salió del cubículo de práctica, dejando a los voluntarios en entera libertad. Media hora después, el investigador volvió para apagar la cámara y dar las gracias a los participantes.

Para la evaluación de videos se creó una rúbrica (ver Apéndice) que incluyó preguntas con escala Likert, con el objetivo de conocer el tipo de estrategias que los estudiantes utilizaban, el nivel de involucramiento metacognitivo y determinar, desde la perspectiva de los evaluadores, las estrategias de autorregulación implementadas. Los reactivos representan estrategias propias de las dimensiones de planificación y preparación de la práctica, ejecución de la práctica y observación y evaluación de la misma.

El cuestionario también incluyó preguntas abiertas para conocer la percepción de los evaluadores sobre la práctica del estudiante observado. La rúbrica fue piloteada solicitando a dos expertos en música (una con nivel de doctorado con estudios en Alemania y otro con nivel de maestría con estudios en Canadá) que valoraran la claridad, lógica y consistencia de la rúbrica, al mismo tiempo que evaluaban uno de los videos. Después del pilotaje, se hicieron las modificaciones pertinentes. La confiabilidad de la rúbrica fue buena, ya que obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.8615.

Una vez que la rúbrica fue revisada, se invitó a tres profesores de instrumento de reconocido prestigio regional y se les pidió que evaluaran los videos. A cada juez se le dieron 12 rúbricas y los 12 videos a ser evaluados. A continuación se presentan los resultados:

Reactivo	Media juez 1	Media juez 2	Media juez 3	Media Gral.	Categoría
¿El estudiante, al practicar, refleja tener un plan u orden de práctica premeditado?	4	3	2	3.00	"Neutro"
¿El estudiante, al practicar, refleja tener objetivos claros a lograr?	3.83	3.08	2.58	3.17	Entre "neutro" y "de acuerdo"
¿El estudiante, al practicar, refleja tener control sobre tiempo, es decir, practica una dificultad específica durante una cantidad específica de tiempo?	3.42	3.08	2.58	3.03	Entre "neutro" y "de acuerdo"
¿La práctica del estudiante es específica y concisa, es decir, practica algo que es obvio quiere mejorar/pulir?	4.08	3.50	3.00	3.53	Entre "neutro" y "de acuerdo"
¿Es posible distinguir con claridad la(s) estrategia(s) de práctica que está utilizado?	3.75	3.42	2.83	3.33	Entre "neutro" y "de acuerdo"
¿En qué medida es consistente con la aplicación de esa estrategia?	3.50	3.42	2.67	3.19	Entre "neutro" y "de acuerdo"
¿El estudiante, al practicar, refleja estar evaluando los resultados de sus acciones?	2.67	3.83	2.50	3.00	"Neutro"
¿El estudiante, al practicar, modifica su práctica para mejorar los resultados?	2.75	3.17	2.25	2.72	Entre "en desacuerdo" y "neutro"
¿Pudo usted, como evaluador, percibir si hubo mejoría en lo que el estudiante estuvo practicando?	2.92	2.83	2.58	2.78	Entre "en desacuerdo" y "neutro"
¿El estudiante consulta algún tipo de registro escrito en el que tenga anotado algún plan o aspecto a revisar o mejorar?	1.92	2.00	2.00	1.97	Entre "totalmente en desacuerdo" y "en desacuerdo"

Reactivo	Media juez 1	Media juez 2	Media juez 3	Media Gral.	Categoría
¿El estudiante lleva algún tipo de registro en el que vaya tomando nota de los aspectos relacionados con su sesión de práctica?	1.92	2.00	2.00	1.97	Entre "totalmente en desacuerdo" y "en desacuerdo"
¿El estudiante se detiene para hacer anotaciones en su partitura?	1.83	1.92	1.92	1.89	Entre "totalmente en desacuerdo" y "en desacuerdo"

Tabla 23. Resultados de las observaciones

Dimensión	Media
Planificación y preparación de la práctica	3.01
Ejecución de la práctica	3.35
Observación y evaluación de la práctica	2.83

Tabla 24. Media de las dimensiones observadas de práctica efectiva.

Como puede observarse, la dimensión de observación y evaluación de la práctica obtuvo la media más baja, lo cual se correlaciona con los resultados obtenidos a través de la encuesta. Sin embargo, en esta ocasión la dimensión de ejecución de la práctica supera por poco a la dimensión de planeación y preparación de la práctica. Los resultados anteriores corroboran la existencia de un área de oportunidad importante en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de estrategias de práctica efectiva, sobre todo de aquellas relacionadas con la dimensión de observación y evaluación de la práctica que, como ya vimos, podría ser la dimensión más importante del círculo virtuoso, ya que establece las bases e impulsa el siguiente ciclo de aprendizaje.

Por lo que respecta a las preguntas abiertas, los evaluadores pudieron identificar dos estudiantes llevando a cabo una práctica efectiva, planeada y consistente, en la que podía percibirse, de manera aceptable, las tres dimensiones de la práctica efectiva. Igualmente, sólo en un par de casos pudo observarse algún tipo de práctica mental, reflejada por el estudio en silencio de la partitura. Las estrategias de práctica más utilizadas por los estudiantes observados fueron: la práctica

de pasajes aislados, la práctica con metrónomo y la práctica lenta. En cuanto al uso de registros, bitácoras o anotaciones en la partitura, fue casi inexistente.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a través de la estadística descriptiva sugieren que la mayoría de los estudiantes están comprometidos con su carrera, que practican una cantidad considerable de tiempo y que usan estrategias de práctica que les permiten cubrir las tres dimensiones de práctica efectiva. Sin embargo, el análisis de los datos indica que sus conocimientos sobre práctica efectiva son limitados. En la dimensión de preparación y planificación de la práctica, los resultados revelaron que los estudiantes prefieren el uso de dos estrategias: aislar los pasajes difíciles para practicarlos por separado y analizar la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc. Si bien, la primera estrategia facilita el aprendizaje musical (O´Brien, 1943), y la segunda fomenta una comprensión más profunda de la música (Herrera y Cremades, 2014, Nuki, 1984) su uso predominante puede no ser suficiente para superar todos los desafíos que el aprendizaje de una obra requiere. Como Hallam (2001) afirma: "La práctica efectiva puede tomar muchas formas dependiendo de la naturaleza de la tarea que se debe realizar ..." (p.28).

Por otro lado, se esperaría que algunas estrategias básicas relacionadas con la autorregulación como: establecer horarios específicos para practicar (Nielsen, 2001; Hallam, 2001) y establecer objetivos a corto, mediano y largo plazo (Byo y Cassidy, 2008, Locke y Bryan, 1965) fueran utilizadas "siempre". Sin embargo, sólo se utilizan entre "algunas veces" y "frecuentemente". Adicionalmente, estrategias tales como usar un diario o bitácora para tomar notas y preguntas y mantener el control del tiempo a través de un diario, registro o tabla, aun cuando tienen gran importancia para promover la metacognición (Cremaschi, 2012) y la concentración (Kim, 2008), son las estrategias de esta dimensión menos utilizadas por los estudiantes.

En cuanto al uso de estrategias involucradas en la dimensión de ejecución de la práctica, los resultados indican que los estudiantes prefieren aquellas que requieren menos esfuerzo mental o intelectual, como practicar una sección a la vez y practicar lentamente. Por otro lado, las estrategias que requieren un nivel más alto de autorregulación e involucramiento intelectual y que promueven ni-

veles más altos de metacognición, tales como la práctica mental (Coffman, 1990; Johnson, 2011; Ross, 1985; Reybrouck, 2009), y la práctica piramidal (Nielsen, 2001), sólo se utilizan entre "algunas veces" y "frecuentemente".

Estrategias como practicar la última frase, luego la penúltima y luego la antepenúltima hasta aprender una sección completa y, practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza (Bernstein, 1982; Berr, 2010), así como crear mapas mentales (Shockley, 1997), fueron las menos utilizadas por los estudiantes. Esto es preocupante, ya que una buena práctica musical a través de estrategias de alto nivel metacognitivo, que involucren la segmentación de piezas y la comprensión profunda de la partitura, mejora la memorización de la música (Haid, 1999; Hallam, 1997) y ayuda a los estudiantes a sentirse más seguros en el momento de una ejecución, ya que saben que pueden continuar a partir de cualquier lugar de la pieza en caso de una falla de memoria (Westney, 2003).

El limitado uso de estrategias en la dimensión de ejecución de la práctica, se correlaciona con los resultados obtenidos a través de la pregunta abierta: "¿Cómo definirías el concepto de práctica efectiva?", en la que sólo siete estudiantes hicieron referencia al uso de estrategias de práctica como parte de su definición de práctica efectiva. Lo anterior alarma pues, como todo músico exitoso sabe, la excelencia en el desempeño musical implica una gran variedad de habilidades físicas, psicológicas y musicales (Williamon, 2004).

Como se ha afirmado reiteradamente en este trabajo, los estudiantes de música necesitan recursos no sólo para determinar si han mejorado, sino también para seleccionar la estrategia más adecuada para superar los desafíos técnico-musicales (Hallam, 2001; Lundin, 1967; McPherson y McCormick, 1999; Nielsen, 1999; Rosenthal *et al*., 2009, Boucher *et al*, 2017). Aunque la mayoría de los estudiantes confían en sus oídos y en su sentido musical para evaluar y guiar su práctica, los estudios indican que algunos estudiantes pueden no ser conscientes de sus errores hasta que se graban ellos mismos y evalúan su propio desempeño (Daniel, 2001). Más aún, muchos estudiantes no son capaces de evaluar sus propias ejecuciones tan críticamente como deberían (Silveira y Gavin, 2015). En ese sentido, los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes sólo se autograban en audio "algunas veces" (M = 3,02) no aprovechando al máximo una estrategia que fomenta altos niveles de metacognición. En ese sentido, McPherson y Zimmerman (2002) afirman: "La autograbación es una manera efectiva de monitorear el progreso,

sin embargo, es raramente usada por los músicos" (p.342). Del mismo modo, la estrategia consistente en pedir a los amigos o compañeros que escuchen nuestra ejecución y nos proporcionen retroalimentación obtuvo una media poco alentadora de M = 3.17.

La grabación en video como medio de autoevaluación hace que los estudiantes reflexionen sobre su forma de tocar y analicen sus procesos de aprendizaje (Boucher et al., 2017), desgraciadamente, los resultados del estudio indican que esta estrategia es "rara vez" utilizada por los participantes (M = 2.72). Cuando la mayoría de los estudiantes poseen teléfonos celulares con aplicaciones de videograbación, uno se pregunta porqué desaprovechan este magnífico recurso. Los coeficientes obtenidos a través de las pruebas R de Pearson que se llevaron a cabo entre las distintas variables y dimensiones, sugieren que las áreas de oportunidad arriba mencionadas podrían tener una relación directa con el nivel de satisfacción de la práctica por parte de los estudiantes, la cual se ubica entre "algunas veces" y "frecuentemente".

Por lo que respecta a las expectativas de los estudiantes sobre el apoyo que querrían recibir de sus maestros durante la preparación para una actuación, las opciones de respuesta con mayores frecuencias se relacionan de manera muy cercana con las tres dimensiones de la práctica efectiva, lo que evidencia las áreas de oportunidad que los estudiantes tienen en este ámbito y a la vez confirman la necesidad de fortalecerlo.

Opción de respuesta	Frecuencias	Dimensión de práctica efectiva
"Necesito que mi profesor me enseñe técnicas o estrategias para concentrarme mejor"	144	Planeación y preparación de la práctica
"Necesito que mi profesor me enseñe más estrategias para practicar"	110	Ejecución de la práctica
"Necesito que mi profesor me enseñe cómo evaluar mi propia ejecución"	131	Observación y evaluación de la práctica

Tabla 25. Relación entre opción de respuesta y dimensión de práctica efectiva.

En lo relativo a la percepción de los estudiantes sobre lo que podrían hacer para que sus sesiones de práctica sean más productivas, las respuestas se relacionan principalmente con el fortalecimiento de la dimensión de planeación y

preparación de la práctica, lo que refleja preocupación por parte de los estudiantes para consolidar esta dimensión.

Finalmente, los coeficientes obtenidos a través de las pruebas R de Pearson sugieren que existe una correlación moderada entre la práctica efectiva (fundamento del proceso de aprendizaje de un músico profesional), el concepto de autoeficacia (mecanismo más generalizado a través del cual se ejerce la acción humana) y la satisfacción, resultados que se correlacionan con los obtenidos por McCormick y McPherson (2003) y McPherson y McCormick (2006), entre otros. Este conocimiento resulta relevante en la formación del músico profesional, ya que un concepto de autoeficacia alto promueve la motivación, lo que fomenta la autorregulación y la actitud metacognitiva, impulsa el crecimiento y el logro musical, para finalmente incrementar aún más el concepto de autoeficacia del individuo, lo que genera un círculo virtuoso que todo profesor y estudiante de música debe procurar.

Por otra parte, se puede concluir que los profesores encuestados estan comprometidos con su labor docente y que enseñan estrategias de práctica efectiva a sus estudiantes cubriendo las tres dimensiones de la práctica efectiva. Sin embargo, el análisis estadístico descriptivo reveló que, aun cuando la dimensión de preparación de la práctica se encuentra en un nivel alto, las dimensiones de ejecución de la práctica y de observación y evaluación de la práctica se encuentran en niveles medios, lo que se presenta como un área para mejorar. Los principales aspectos que pueden ser fortalecidos en la dimensión de ejecución de la práctica, estuvieron representados principalmente por la falta de enseñanza de estrategias que promovieran niveles más altos de metacognición. Respecto a la última dimensión, hace falta un mayor uso/enseñanza de estrategias eficaces para evaluar la práctica, tales como la autograbación en audio y la autograbación en video. Este último aspecto tiene una importancia vital, ya que una fase consolidada de autoredireccionamiento impulsa el reinicio del ciclo autoregulatorio de una manera más efectiva, incrementa la motivación y promueve el crecimiento musical.

Otro aspecto que reflejó algunas áreas de mejora fue la monitorización de la práctica de los estudiantes, pues aun cuando 65.5% de los profesores manifestó que monitorizaba la práctica “siempre” y “frecuentemente”, sólo 21% de ellos verificaba la manera como los estudiantes lo hacían. Como se discutió anteriormente, los estudiantes (sobre todo los más inexpertos) podrían estar practicando de una manera poco productiva, por lo que es muy importante monitorizar su práctica y, a través de un proceso de análisis y reflexión entre el alumno y el maes-

tro, seleccionar y/o crear estrategias de práctica efectiva que contribuyan al logro de resultados musicales sólidos y confiables.

Lo anterior es de suma importancia, ya que los resultados del estudio indican que existe una diferencia significativa entre lo que los maestros enseñan y lo que los estudiantes llevan a cabo en la soledad de sus cubículos de práctica.

Con relación el nivel de satisfacción de los maestros respecto a los resultados que los estudiantes obtienen en sus sesiones de práctica y en sus presentaciones, destacó que un alto porcentaje de los profesores tuviera un nivel muy alto de satisfacción en la categoría de "frecuentemente", mientras que el índice bajaba dramáticamente en la categoría de "siempre". Como se vio anteriormente, el análisis estadístico descriptivo reveló que la dimensión de control de ejecución se encontraba en un nivel medio. Al llevar a cabo una correlación estadística se obtuvo un coeficiente r de Pearson significativo, aunque bajo, entre la dimensión de control de ejecución y el nivel de satisfacción, lo que podría explicar el bajo índice en la categoría "siempre". En otras palabras, un mayor énfasis en la enseñanza de estrategias en la dimensión de control de ejecución, sobre todo de aquellas que promueven niveles metacognitivos altos, redundaría en un mejor desempeño de los estudiantes y elevaría el nivel de satisfacción de los profesores en la categoría de siempre.

De las opiniones de los maestros respecto al tipo de recursos que podrían contribuir para que sus estudiantes mejoraran su desempeño como ejecutantes, destacó que 60.71% de los profesores consideraba importante que hubiera una mayor concientización por parte de los estudiantes sobre la importancia de utilizar estrategias de práctica adecuada, mientras que 36.90% consideraba que debía haber mayor supervisión por parte de los profesores en la manera como practicaban los estudiantes. Las respuestas se conectan con el propósito principal de este artículo. Sin embargo, dada la importancia de la práctica efectiva en la formación del estudiante se esperarían porcentajes mucho más altos en estas opciones de respuesta.

Los aspectos más neurálgicos revelados en este estudio, están representados por una participación muy baja de los profesores en cursos de formación docente. Por otro lado, solo 13.18% de los profesores apoyaba su práctica en resultados de investigación. Ambos factores se conjugan, pues usualmente, la formación docente continua recurre a los resultados de investigación con propósito de innovación y para promover una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Definitivamente, se trata de dos aspectos de la docencia instrumental que deben

ser atendidos a nivel institucional y que redundarán en beneficio de maestros y estudiantes.

De la información contextual obtenida, merece mención especial el nivel académico de los profesores encuestados, ya que un alto porcentaje de ellos cuenta por lo menos con una licenciatura (88.1%). Éste es un dato importante y alentador. La primera licenciatura en música con reconocimiento de validez oficial se ofreció en México hasta 1968 (UNAM, S.F.). Debieron pasar 41 años para que estados como Aguascalientes y Nayarit pudieran ofrecer una licenciatura en música. Así, por muchos años, muchas instituciones ofrecieron licenciaturas en música a pesar de no contar con profesores con ese nivel académico. La información obtenida indica un aumento importante en el número de profesionales de la música en México que ahora atiende las necesidades de formación musical en instituciones del país. Del mismo modo, el número de profesores con posgrado ha aumentado, lo cual, como se vio en el estudio, está teniendo un impacto en la formación de los estudiantes. Dado el impulso y apoyo que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha estado otorgando a la formación de profesionales con posgrados, es probable que en algunos años se incremente su número.

En general, podría decirse que existen aspectos mejorables importantes en el ámbito de la formación de músicos ejecutantes en la Región Centro Occidente de la ANUIES en México. En ese sentido, es importante mencionar que existen las condiciones necesarias para subsanar las áreas de oportunidad, dada la disposición y el interés que las instituciones, los profesores y los estudiantes mostraron durante el estudio con relación a la necesidad de una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales.

Esperamos que la información que se comparte en este capítulo, sirva de punto de partida para impulsar la impartición de cursos, talleres y conferencias que aborden los aspectos fundamentales de la práctica instrumental efectiva y proporcionen los conocimientos necesarios para trabajar las obras de manera más productiva y saludable.

Capítulo 3

Propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva

Nunca llegará el momento en que no tengas que practicar.

J.J. Johnson

Con alguna frecuencia es posible escuchar a algunos estudiantes decir con frustración: "¡no sé cómo practicar!". Casi siempre, después de escuchar ese comentario, surgen las preguntas: ¿cómo practica entonces el estudiante?, ¿en qué consisten sus lecciones de instrumento?, ¿qué aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental se tratan en la lección?, ¿podría ser que, a pesar de las buenas intenciones del maestro, el estudiante de instrumento algunas veces se sienta perdido, sin saber exactamente qué ha logrado, qué debe lograr y cómo debe lograrlo?

El presente capítulo hace una propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva, poniendo énfasis en la importancia de la evaluación continua como estrategia de autorregulación, como detonador de una actitud metacognitiva, como factor crucial para el crecimiento, el logro musical y como componente esencial en el desarrollo de valores en el estudiante.

La literatura especializada sobre el tema indica que la enseñanza de estrategias de práctica efectiva representa un área de oportunidad en muchas instituciones, profesores y alumnos de nivel superior (Burwell y Shipton, 2013; Gaunt, 2008; Jorgensen, 2000). Existen algunas razones que han contribuido a crear esa situación. Para empezar, algunos maestros tienden a creer que los estudiantes ya han sido entrenados por sus anteriores profesores sobre cómo practicar, por lo que consideran que no es necesario dedicar más tiempo a este aspecto (Burwell y Shipton, 2013; Jorgensen, 2000).

Las investigaciones también indican que los profesores se centran principalmente en aspectos técnicos e interpretativos de la música durante las lecciones de instrumento, sin involucrarse en el proceso de aprendizaje de las obras (Duke, 2009; Gaunt, 2008; Kostka, 2002; Koopman, Smith, de Vugt, Deneer y den Ouden, 2007; Laukka, 2004; Young, Burwell y Pickup, 2003). Adicionalmente, muchos maestros tienden a creer que los estudiantes son responsables de su propio proceso de formación y que su labor docente debe limitarse a ofrecer orientación para éste (Gaunt, 2008; Jorgensen, 2000; Koopman *et al*., 2007).

Finalmente, existe la creencia de que los profesores de música poseen todos los conocimientos necesarios para guiar a sus estudiantes, por lo que no se recurre a la investigación con el propósito de fundamentar la práctica pedagógica (Gaunt, 2008; Young *et al*., 2003) y, por lo mismo, muchas veces no se imparten cursos regulares de pedagogía del instrumento. Como consecuencia, la enseñanza de estrategias de práctica efectiva tiende a ser limitada.

Como resultado de lo anterior, se puede concluir que existen áreas de oportunidad importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental, representadas por una falta de conocimientos suficientes por parte del estudiante sobre cómo practicar y aprender sus obras por sí mismo, y una falta de involucramiento por parte del maestro para cubrir este aspecto. En opinión del autor, esa área de oportunidad podría fortalecerse a través de una metodología de enseñanza-aprendizaje instrumental en la que se enfatice la evaluación continua como estrategia de autorregulación e instrumento de rendición de cuentas.

De acuerdo con Córdova Islas (2010), el término "evaluación" puede definirse como:

> […] un conjunto de estrategias destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza. Mediante la evaluación podemos obtener respuesta a muchas preguntas. ¿Qué deben aprender los estudiantes? ¿Hasta qué punto lo están apren-

diendo? ¿Están aprendiendo lo que estamos enseñando? ¿Cómo podemos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Cuando se analizan las preguntas listadas por Córdova Islas (2010), salta a la vista que para responderlas es necesario hacer un verdadero acto de consciencia. Éste comienza desde el momento mismo de tomar a un estudiante bajo tutela: ¿qué conoce el estudiante?, ¿qué puede hacer?, ¿qué obras ha tocado?, ¿con qué calidad las ha tocado?, ¿qué métodos y estrategias de práctica conoce?, ¿cuáles son sus fortalezas?, ¿cuáles son sus áreas de oportunidad?

Partiendo de esta evaluación de diagnóstico podría procederse al segundo paso: ¿qué debe aprender el estudiante?, ¿qué objetivos debe lograr?, ¿qué tipo de retos técnico-musicales debe vencer para continuar su crecimiento? Los programas de materia de instrumento suelen indicar con relativa claridad los contenidos y el tipo de obras que se deben tocar en cada grado, más rara vez especifican qué objetivos lograr y en qué orden hacerlo. Así, toca al maestro tomar todas estas decisiones. La mayor parte de las veces, maestro y alumno seleccionan la obra y hacen que los retos que en ella se encuentran se conviertan en los objetivos a alcanzar. ¿No sería lo correcto reflexionar primero sobre los objetivos a lograr, y luego decidir qué obra abordar?

Una vez que la obra u obras han sido seleccionadas, sigue para el estudiante el largo proceso de aprenderlas hasta alcanzar el más alto nivel posible de ejecución. Para lograrlo deberá practicar en la soledad de su cubículo, lejos de la supervisión de su maestro, sin que éste tenga idea, por lo general, de lo que pasa en el salón de práctica (Gaunt, 2008; Jorgensen, 2000; Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996). Como Jorgensen (2000) afirma: "El aprendizaje del estudiante no sólo tiene lugar en las lecciones. Los estudiantes de música a nivel superior hacen la mayor parte de su trabajo lejos de sus maestros, en sus sesiones de práctica. Cuando practican lo hacen usualmente por su cuenta, por lo que la pregunta crucial es ¿qué tan independiente y responsable es su comportamiento al practicar?". En otras palabras, el estudiante debe decidir cómo organizar su práctica, qué estrategias utilizar para dominar los retos técnicos y musicales de sus estudios y piezas, y cómo evaluar los resultados obtenidos para así volver a comenzar el proceso aprendizaje (Byo y Cassidy, 2008). Todas esas decisiones pueden llevarlo al crecimiento y al logro musical o pueden mantenerlo en un nivel de estancamiento y frustración.

Por todo lo anterior, es muy importante que el maestro tome en consideración los siguientes tres factores para asegurar un buen desempeño del estudiante en sus sesiones de práctica. En primer lugar, que los estudiantes pueden tardar años en desarrollar una comprensión madura de la necesidad de aprender estrategias de práctica efectiva y desarrollar habilidades de autorregulación (Bugos y High, 2009); en segundo lugar, el conocimiento de estrategias de práctica efectiva no es una "consecuencia directa de la adquisición de habilidades técnicas y musicales" (Boucher, Dube y Creech, 2017: 218), en otras palabras, el hecho de que el estudiante pueda tocar su instrumento con soltura no equivale a que sepa cómo practicar; y por último, los estudiantes con poca experiencia podrían no ser capaces de diseñar una rutina o régimen de práctica efectivo para aprender sus obras (Barry, 1990). Así, los profesores deben tomar un papel activo en enseñar a sus estudiantes a cómo practicar efectivamente.

Según Jorgensen (2004), la práctica efectiva implica tres fases de autoaprendizaje: la planificación y preparación de la práctica, la ejecución de la práctica y la observación y evaluación de la práctica. Si lo anterior se traduce a acciones, la práctica efectiva podría implicar que:

- Por cada lección de instrumento debe haber objetivos que deben alcanzarse a través de una planeación consciente.
- Para cada objetivo a alcanzar debe haber estrategias de práctica efectiva a utilizar.
- Por cada estrategia de práctica efectiva debe haber una evaluación. En otras palabras, los estudiantes deben ser realistas y medir el grado en que las estrategias fueron efectivas para el logro de los objetivos.
- Después de cada evaluación deberá haber un replanteamiento de objetivos y un reinicio del proceso.

Los estudiantes de música requieren de reforzamiento no sólo para determinar si han mejorado, sino también para que puedan seleccionar la estrategia más adecuada en caso de que no haya mejoría y lograr vencer los retos técnico-musicales (Hallam, 2001; Lundin, 1967; McPherson y McCormick, 1999; Nielsen, 1999; Rosenthal *et al.*, 2009). Es por lo anterior que la última fase de la práctica efectiva, la evaluación de la práctica, es quizá la más importante de las tres, ya que determina las condiciones para el reinicio del proceso de aprendizaje.

Es precisamente en esta fase que se han detectado áreas de oportunidad muy importantes. Daniel (2001) llevó a cabo un estudio relacionado con la autoevaluación y encontró que muchos estudiantes se dan cuenta de bastantes errores hasta después que se audiograban. En otras palabras, no son conscientes de esos errores durante su práctica. En ese mismo sentido, en un estudio con 112 estudiantes de secundaria, Silveira y Gavin (2015) encontraron que la percepción de los estudiantes respecto a la calidad de su propia ejecución cambiaba en tres autoevaluaciones consecutivas y se hacía más estricta.

Así, la audiograbación se constituye como un instrumento excelente para la autoevaluación del estudiante, ya que permite que el estudiante tenga una percepción realista y objetiva de los resultados obtenidos. Desgraciadamente, como McPherson y Zimmerman (2002: 342) afirman: "La autograbación es una manera efectiva de monitorizar el progreso, sin embargo, es raramente usado por los músicos".

Así, el maestro puede y debe involucrarse en la práctica de sus estudiantes implementando acciones para monitorizarla. En ese sentido, la propuesta metodológica que se presentará más adelante en este capítulo incorpora el portafolio electrónico de evidencias como instrumento que fomenta un involucramiento de ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite una monitorización y evaluación objetiva, justa y efectiva.

Como puede verse, la lección de instrumento es mucho más que ir monitorizando el aprendizaje de una obra por parte de nuestros discípulos. Representa todo un trabajo de diagnóstico, de planeación y programación, de evaluación continua, de modificación de objetivos, y de constante retroalimentación. El objetivo final es que el estudiante aprenda a aprender y desarrolle una actitud metacognitiva (Hallam, 2001; Jorgensen, 2000; Ross, 1985), desarrolle estrategias de práctica efectiva (Hallam, 1995 y 1997; Hallam *et al*., 2012; Nielsen, 2001; Pintrich, 1990) y logre un crecimiento musical sostenido (Sloboda, 1990). Toca al maestro y al estudiante responsabilizarse y trabajar en equipo para lograrlo.

Durante el proceso de aprendizaje, maestro y alumno deben enfrascarse en un intenso trabajo que no sólo habrá de producir logros académico-musicales, sino también desarrollar valores humanos. Como explica Enrique Gervilla Castillo (2003: 98):

> Una de las contradicciones de nuestra sociedad de bienestar es la infravaloración de todo esfuerzo, sin el cual no es posible, en múltiples ocasiones, al-

canzar valores en alza, tales como la libertad, la autonomía, el autodominio, la solidaridad o la tolerancia. Contradicción que los educadores hoy hemos de saber mostrar y demostrar, pues no es posible alcanzar la meta despreciando el camino que conduce a ella.

Propuesta de modelo de práctica

En los primeros años de la formación musical, el maestro debe ayudar al estudiante a establecer una rutina de estudio, cuidadosamente diseñada, que lo guíe en su práctica efectiva diaria. Como Pearce (1992: 8) afirma: "Una guía estructurada para practicar es absolutamente indispensable para obtener el logro máximo en esos seis días entre lección y lección". Sin embargo, gradualmente el maestro deberá fomentar en el estudiante el desarrollo de sus habilidades metacognitivas y enseñarlo a aprender a aprender para que llegue a ser independiente (Jorgensen, 2000).

A continuación se presenta una propuesta metodológica o guía procedimental que maestros y estudiantes podrían implementar en su práctica efectiva diaria.

a) Selección de las obras

Como se mencionó anteriormente, la mayor parte de las veces maestro y alumno seleccionan la obra y hacen que los retos que en ella se encuentran se conviertan en los objetivos a alcanzar. Muy al contrario, se recomienda partir de una evaluación de diagnóstico, reflexionar primero sobre los objetivos a lograr, para luego decidir qué obra abordar. La selección de las piezas supone un análisis en el que maestro y estudiante, cuidadosamente, seleccionan aquéllas cuyos retos correspondan a los objetivos a lograr para ese semestre. Por supuesto, al momento de seleccionarlas se deberá ser realista, teniendo presente el tiempo que se tiene disponible para su aprendizaje. El gran reto consiste en seleccionar obras que le apasionen al estudiante y que cumplan con los requisitos anteriores.

b) Análisis

Ahora corresponde un análisis formal y armónico de la obra que permita al estudiante conocerla a un nivel más profundo y le proporcione recursos para practicarla, memorizarla e interpretarla (Herrera y Cremades, 2014). En opinión del autor, no se trata de un análisis exhaustivo, pero sí de uno que le permita al

estudiante tener una idea clara de la estructura formal de la pieza y de sus complejidades armónicas.

c) Establecimiento de objetivos a largo, mediano y corto plazo

La práctica es más efectiva cuando está dirigida sobre la base de la realización de tareas específicas y el logro de objetivos (Locke y Bryan, 1965). Establecer objetivos claros y realistas incrementa la persistencia, motiva al desarrollo de estrategias (Locke, Shaw, Saari y Lathman, 1981) y promueve la concentración (Byo y Cassidy, 2008).

En la mayoría de los casos, el objetivo a largo plazo consistirá en tener aprendidas las obras para ser presentadas en el recital, examen o audición. Así, toca al maestro y al estudiante establecer objetivos a corto plazo (ej. objetivos semanales), mediante los cuales pueda lograr los objetivos a mediano plazo (ej. mensuales), y finalmente alcanzar el objetivo final o a largo plazo.

En esta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es de mucha utilidad tener a la mano un calendario que permita saber con cuántas semanas contará el estudiante para aprender las obras y cuántas lecciones tendrá con el maestro durante el semestre (Zarzar, 2006). En múltiples ocasiones, el maestro se excusa de hacer este tipo de planeación, alegando no saber cómo se desempeñará el estudiante durante el semestre. Sin embargo, si el maestro y el estudiante seleccionan la obra con objetividad, entonces deberán tener una idea muy cercana del tiempo que tomará aprenderla. En el peor de los casos, si los resultados obtenidos en las primeras semanas de práctica no corresponden a lo planeado, el maestro y el estudiante podrán tomar una decisión sobre lo que deben hacer (ej. cambiar la obra, replantear los objetivos, etc.).

d) División en secciones

La célebre frase de Julio César *divide et vinces* (divide y vencerás), ofrece una estrategia magnífica para vencer el gran reto que implica el aprendizaje de una obra. Como afirma Fedson (2009: 72): "Es imperativo dividir la pieza en pequeñas secciones y trabajar una sección a la vez. Al hacer esto, la pieza se convierte en una colección de objetivos, en lugar de una tarea abrumadoramente imposible". Nielsen (2001: 163), desde la perspectiva de la autoregulación, define esta estrategia como característica de estudiantes talentosos con altos niveles de autorregulación y la define como: "reducir una tarea a sus partes más esenciales reorganizándolas de una manera significativa".

La división en secciones o tareas puede llevarse a cabo a partir de los objetivos a corto plazo. Así, por ejemplo, si un objetivo a mediano plazo consiste en el aprendizaje y memorización de la primera parte del *Vals en mi menor Opus Póstumo* de Frederick Chopin, maestro y estudiante pueden dividir esta parte en secciones manejables que permitan tener objetivos pequeños y concretos a lograr durante la semana. Inclusive, el estudiante puede decidir cuántos de estos miniobjetivos puede desarrollar por día, sin perder de vista que deberá completar la primera parte para la siguiente lección. En la siguiente ilustración se muestra la primera parte del mencionado vals de Chopin, dividida en secciones (A, B, C, etc.).

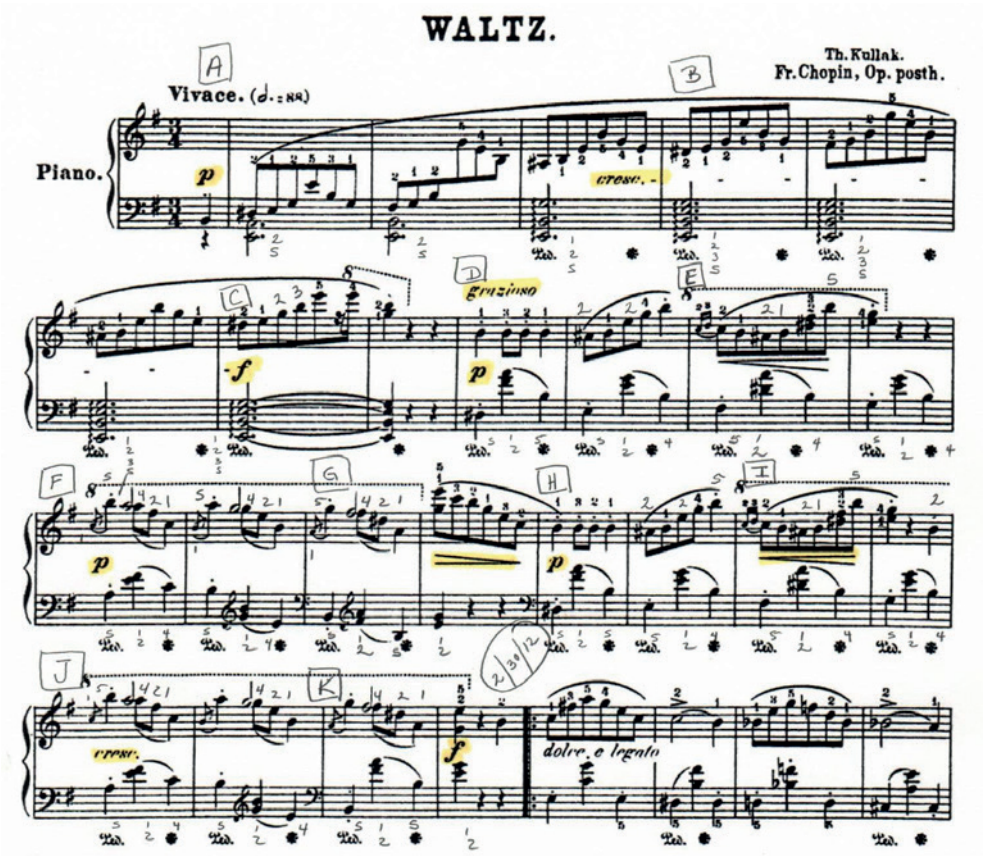


Ilustración 1. Fragmento del *Vals en mi menor Opus Póstumo.* Ejemplo de división en secciones. Tomado de IMSLP.org.

e) Anotaciones en la partitura

En un estudio llevado a cabo por Dos Santos y Hentschke (2011), en el que se observaron las estrategias de autorregulación de tres estudiantes de pregrado en una universidad de Brasil, se encontró que entre las tareas que llevan a cabo los estudiantes considerados como talentosos, se encuentra la anotación cuidadosa de digitaciones y otros aspectos técnico-musicales en la partitura.

Como se vio anteriormente, los estudiantes inexpertos podrían no tener claro cómo practicar y, adicionalmente, la mayor parte de ésta la llevan a cabo en la soledad de sus cubículos, por lo que se hace necesario minimizar las posibilidades de extravío llevando a cabo las anotaciones que sean necesarias en la partitura para guiar al estudiante en el proceso de aprenderla.

f) Ejecución de la práctica

En un primer momento, sobre la base de su conocimiento y su experiencia, el profesor establecerá las estrategias de práctica necesarias para que el estudiante aprenda las obras y supere las dificultades técnico-musicales. Gradualmente, el instructor animará a sus estudiantes a analizar la música desde el punto de vista de sus dificultades técnico-musicales y a seleccionar y/o diseñar estrategias de práctica efectiva. El objetivo final es que ellos identifiquen los retos y desarrollen estrategias por sí mismos de acuerdo a sus necesidades. Como afirma Dos Santos y Hentschke (2011: 289): "[…] es a través de actividades creadas a partir de las necesidades personales que los músicos somos capaces de vencer las dificultades y encontrar maneras alternativas para preparar nuestro repertorio".

Sin embargo, mientras el estudiante desarrolla ese nivel de competencia, él puede tener una lista de cotejo que concentre las principales estrategias que podría utilizar para mejorar su práctica. En los Apéndices, el lector encontrará una lista de estrategias de práctica efectiva que podría serle de utilidad.

g) La autoevaluación

En muchas ocasiones, es posible escuchar a estudiantes practicando de la misma manera, cuando es evidente que no están obteniendo los resultados esperados. Es por lo anterior que la autoevaluación es una parte vital y constante de la práctica efectiva, en la que el estudiante autoevalúa los resultados de sus esfuerzos para poder determinar el siguiente curso de acción y así obtener logros entre lección y lección (Jorgensen, 2004; Zimmerman, 2008). Como afirma Boucher *et al.*, (en prensa): "Los maestros de música deben enfatizar el desarrollo de habilidades

para la autoevaluación, para garantizar que sus estudiantes tengan una mejora sostenida entre las lecciones".

A la audio y videograbación como estrategias de autoevaluación de alto nivel metacognitivo, podríamos sumar la evaluación de pares y la lista de cotejo de objetivos. La primera consiste en pedirle a los amigos o compañeros que escuchen la ejecución y que den retroalimentación.

Crear una lista de cotejo de objetivos a lograr para cada sesión de práctica es una estrategia de práctica altamente efectiva. De acuerdo con Cremaschi (2012), autorregularse a través de diarios y bitácoras promueve la reflexión y fomenta la metacognición.

La evaluación y el portafolio de evidencias

Los estudiantes tienden a reflexionar en la importancia de los aspectos educativos sobre la base de la evaluación. Si el instructor no evalúa un determinado aspecto de la enseñanza, los estudiantes suelen pensar que éste no es importante (Zarzar, 2006). Por otro lado, aun cuando los maestros instruyen a los estudiantes sobre la manera de practicar para aprender la pieza, muchas veces los discípulos ignoran las recomendaciones del profesor o no las siguen al cien por ciento. Lo anterior fue definido por Flavell (1976) como "déficit de producción" en su teoría sobre metacognición, e implica precisamente que el maestro no puede asumir que el estudiante hará exactamente lo que se le dice. Más aún, en un estudio que involucró a 127 profesores y a 134 estudiantes de pregrado, Kostka (2002) encontró que, mientras el 100% de los maestros consideraba que abordaba en sus lecciones el tema de las estrategias de práctica, sólo 69% de los estudiantes tenía esa percepción. Finalmente, Jorgensen (2000) afirma que, incluso a un nivel educativo superior, no todos los estudiantes quieren aceptar la responsabilidad. Por todo lo anterior, es de vital importancia implementar evaluaciones de manera continua en las que maestro y estudiante estén involucrados.

La presente propuesta metodológica aborda el tema del portafolio electrónico de evidencias en dos dimensiones o facetas: como instrumento de evaluación, donde los estudiantes compilan productos que reflejan sus esfuerzos, avances y logros y que permite una evaluación integral; y como estrategia de autorregulación que promueve una actitud metacognitiva, donde el estudiante

asume responsabilidad por su propio aprendizaje al monitorizar y evaluar sus propios esfuerzos.

A través de estrategias didácticas y de una interacción continua, abierta y positiva entre el profesor y el estudiante, se pueden establecer criterios claros y realistas para la conformación del portafolio, el cual podría incluir evidencias escritas (bitácoras, tablas, listas de cotejo y demás), así como evidencias digitales (videos, audios y comentarios de los compañeros) relacionadas con su práctica instrumental.

Las páginas de internet como *Google Sites*, *OneDrive*, *Youtube* y *Facebook*, del mismo modo que las aplicaciones de grabación de video y audio con que hoy en día cuentan los teléfonos celulares, representan recursos electrónicos que se encuentran casi al alcance de todos y que pueden ser utilizados para crear un portafolio electrónico de evidencias.

Éste concilia el enfoque pedagógico centrado en la enseñanza (enfoque favorito de muchos maestros de instrumento) con el enfoque centrado en el aprendizaje, favorece que el maestro tenga una visión más amplia y profunda de lo que el estudiante sabe y puede hacer, refleja los avances en los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales del estudiante y permite al maestro y al estudiante monitorizar los esfuerzos, evaluar los resultados y modificar la práctica con el objetivo de promover una mejora constante.

Capítulo 4

Recomendaciones finales

El ingrediente más crucial de todos
para el éxito en la música es…
lo que sucede en el salón de práctica.

William Westney, *The Perfect Wrong Note*

Una buena ejecución musical no es un accidente, sino el resultado de una meticulosa preparación. En su libro *Con tus propias dos manos* (*With Your Own Two Hands*), Seymour Bernstein (1981: 262) afirma:

> Debido a su falta de experiencia, un principiante puede ser disculpado por no prepararse adecuadamente para una presentación. Pero un músico experimentado que ignora las exigencias de su arte, y no se prepara adecuadamente es inexcusable. Confiar en la suerte, prepararse para un concierto en el último minuto, o no practicar lo suficiente no son signos de osadía, sino de irresponsabilidad extrema.

Como hemos visto, las estrategias de práctica efectivas son el centro del proceso de aprendizaje de un músico profesional y representan la base del logro y del crecimiento musical. Sin embargo, tanto la literatura revisada, como los resultados de investigación presentados en este libro, indican que existen áreas de oportunidad importantes que atender. Por lo anterior, nos gustaría extender las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, los profesores pueden apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades para la práctica efectiva, ayudándolos a adquirir o reforzar lo que Hallam (2001) llama "conocimientos base". Según esta autora, antes que los estudiantes realmente puedan utilizar y aprovechar las estrategias de práctica, deben ser capaces de analizar y calcular lo que se necesita para llevar a cabo una tarea, identificar y aislar problemas, reconocer errores, monitorear el progreso y tomar las medidas adecuadas para hacer frente a los problemas y mejorar el rendimiento.

En segundo lugar, los profesores deben promover el uso de estrategias de práctica efectiva, así como el desarrollo de una práctica autorregulada. El poseer una buena cantidad de estrategias, recursos o herramientas para practicar, ejerce un papel determinante en el rendimiento y el crecimiento musical (Jorgensen, 2004). Por supuesto, no se está promoviendo el uso de estrategias específicas para problemas específicos. Los estudiantes necesitan saber que hay una variedad de caminos en los que diferentes métodos pueden ser utilizados para obtener resultados similares (Hallam, 1997).

En tercer lugar, los profesores deben fomentar una actitud metacognitiva en los estudiantes. De acuerdo con Jorgensen (2000), los estudiantes hacen la mayor parte de su trabajo en la sala de práctica, lejos de la supervisión de sus instructores. Por lo tanto, ellos deben aprender a aprender por sí mismos y desarrollar habilidades metacognitivas para que puedan regular su propia práctica, identificar los desafíos, buscar estrategias adecuadas para hacer frente a problemas específicos, autoevaluarse y adaptar o modificar sus propias ejecuciones para mejorar (Jorgensen, 2004; Boucher *et al.,* 2017). Como Hallam (2001) dice al final de su artículo: "Los maestros deben tener como objetivo el animar a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes que pueden enseñarse a sí mismos. El presente estudio sugiere que éste es un objetivo realista, una vez que las habilidades básicas han sido adquiridas".

Finalmente, todas las instituciones de educación musical de nivel superior necesitan tener una comprensión más completa de su papel en la formación de los estudiantes de música, para que éstos puedan llegar a ser independientes y

realmente superar los retos de la vida académica y profesional. No deben dejar toda la responsabilidad a los profesores y estudiantes, sino que deben tener un papel activo y hacer que el tema de las estrategias de práctica instrumental sea una preocupación permanente. Como afirma Jorgensen (2000: 74):

> Cuando se habla de la "responsabilidad de la institución", me dirijo a los dirigentes de todos los niveles: todas las personas que participan en el estudio, la enseñanza y la administración viéndolos como grupo social con una sola cosa en común, su afiliación a su institución. Mi preocupación es enfatizar que resultados educativos tales como la independencia y la responsabilidad no deben ser vistos como un asunto privado, relativo a cada estudiante o profesor, sino responsabilidades oficiales e institucionales.

Así, se espera que las escuelas de música promuevan la investigación en el campo de la pedagogía del instrumento, impulsen la organización de simposios y seminarios sobre el tema y favorezcan la impartición de cursos, talleres y conferencias. Finalmente, las autoridades podrían alentar la inclusión de la asignatura de pedagogía del instrumento en los planes de estudio, que proporcione a los estudiantes los conocimientos y herramientas necesarias para trabajar sus piezas de manera más informada, productiva, eficiente y saludable.

Es nuestro deseo que la propuesta metodológica que en este libro se presenta ayude a los estudiantes, sobre todo a los más inexpertos, a establecer una rutina de práctica efectiva que les permita obtener logros y mantener un crecimiento constante. La propuesta es muy sencilla y sólo representa un punto de partida. En ese sentido, el maestro y el estudiante pueden ir añadiendo las estrategias de autorregulación y de práctica efectiva que consideren pertinentes, o hacer las modificaciones necesarias.

Finalmente, el autor exhorta a maestros y estudiantes a establecer procesos de enseñanza y aprendizaje que involucren evaluaciones serias y responsables en sus modalidades de diagnóstico, continua y final, pues éstas implican un verdadero acto de conciencia que, aparte de desarrollar una actitud metacognitiva en el estudiante, lo conducen al logro y fomentan en él valores como la responsabilidad, la justicia y la integridad. Además, coloca a ambos actores en posición de poder rendir cuentas sobre su desempeño, delimita su responsabilidad y fomenta la armonía y el crecimiento musical.

Referencias

Aguirre L., M. E. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto. *Perfiles Educativos*, *18*(111), 89-111.

Alexander, L. y Dorow, L. G. (1983). Peer tutoring effects on the music performance of tutors and tutees in beginning band classes. *Journal of Research in Music Education, 31*(1), 33-47.

Araujo, M. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music, 44*(2), 278– 292.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1999a). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: Cómo Afrontamos los Cambios de la Sociedad Actual* (pp. 19-27). España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Bandura, A. (1999b). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, *2*, 21-24.

Barriga, M. M. L. (2009). La investigación en educación artística: Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. *El Artista, 6*(12).

Barry, N. (1990). *The effects of practice strategies, individual differences in cognitive styles, and sex upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance* (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations Publishing (Orden 9100056).

Barry, N. y McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, *22*, 44-45.

Barten, S. (1998). Speaking of Music: The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction. *The Journal of Aesthetic Education, 32*(2), 89-97.

Bernstein, S. (1981). *With Your Own Two Hands*. New York: G. Schirmer, Inc.

Berr, B. (2010). The end is where we start from. *American Music Teacher,* June-July, 56.

Bonneville-Roussy, A. y Bouffard, T. (2014). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, *43*(5), 686–704.

Boucher, M., Dube, F. y Creech, A. (2017). The effect of video feedback on the self-assessment of a music performance by college level classical guitarists. En G. Hughes (Ed.), *Ipsative assessment and learning gains: Case studies from international practitioners*. (pp. 197-220) Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Bugos, J. A. y High, L. (2009). Perceived versus actual practice strategy used by older adult novice piano students. *Visions of Research in Music Education, 13.* Recuperado de: http://www-usr.rider.edu/~vrme/

Burwell, K. y Shipton, M. (2013). Strategic approaches to practice: an action research project. *British Journal of Music Education*, *30*(03), 329-345. doi: 10.1017/S0265051713000132

Byo, J. y Cassidy, J. W. (2008). An exploratory study of time use in the practice of music majors self-report and observation analysis. *Update: Applications of Research in Music Education, 27*(1), 33-40.

Capistrán Gracia, R. W. (2014a). La práctica hace al maestro. *Docere*, *5*(10), 36-39.

Capistrán Gracia, R. W. (Septiembre, 2014b). Enseñanza, implementación y evaluación de técnicas y estrategias de práctica diaria del instrumento musical.

XX Seminario Latinoamericano de Educación Musical FLADEM. Llevado a cabo en Heredia, Costa Rica.

Capistrán Gracia, R. W. (2015). *Métodos y estrategias de estudios: ¿de quién son responsabilidad?* Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Chopin, F. (1880). *Klavierwerke. Instructive Ausgabe, Vol. VI: Waltzes.* Berlin: Schlesinger´sche Buch-un Musikhandlung.

Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, *38*, 187–196.

Córdova, A. M. (2010). *Evaluación de la educación*. Congreso Iberoamericano de Educación, 2021.

Cremaschi, A. (2012). The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. *Research Studies in Music Education*, *34*(2), 223–233.

Da Costa, D. (1999). An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice: two methods of approach. *British Journal of Music Education*, *16*, 65-77.

Dalcroze, E. (1912). *The Eurhythms*. London: Constable and Company, LTD.

Daniel, R. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education. 18*(3), 215-226.

Dickey, M. (1992). Review of research on modeling in music teaching and learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *113*, 27-40.

Dos Santos, R. A. T. y Hentschke, L. (2011). Praxis and poiesis in piano repertoire preparation. *Music Education Research*, *13*(3), 273–292.

Duke, R. A., Simmons, A. L. y Davis Cash, C. (2009). It's not how much; it's how. Characteristics of practice behaviour and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, *56*(4), 310-321.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. y Tesch-Romer. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life. En M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents* (pp. 109-130). Leicester: British Psychological Society Books.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. y Tesch-Romer. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363-406.

Escuela Nacional de Música. (2011). *Programa de Maestría y Doctorado 2011*, "Presentación del Programa." Recuperado el 12 de junio de 2015 de: http://www.posgrado.unam.mx/musica/div/planEstudios2011/pdf/Presentaci%C3%B3n.pdf

Fedson, D. (Verano, 2009). The Teaching Corner: with this issue's guest author Barbara Fischer. *The American Harp Journal*, 71-72.

Flavell, J. H. (1976). Meta-cognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gaunt, H. (2008) One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and voice teachers. *Psychology of Music*, *36*, 215-245.

Gervilla Castillo, E. (2003). Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer. *Revista Española de Pedagogía*, *224*, 97-114.

Gregg, M. y Clark, T. (2007). Theoretical and practical applications of mental imagery. *International Symposium on Performance Science,* 295-300.

Gregg, M., Clark, T. y Hall, C. (2008). Seeing the sound: An exploration of the use of mental imagery by classical musicians. *Musicae Scientiae*, *12*(2), 231-247.

Hallam, S. (1995). Professional Musician's Approaches to the Learning and Interpretation of Music. *Psychology of Music*, *23*, 111-128.

Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. En H. Jorgensen y A. Lehman (Eds.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice* (pp. 179-231). Oslo: Norges musikkhogskole Publikasjoner.

Hallam, S. (2001). The development of meta-cognition in musicians: Implications for education. *The British Journal of Music Education*, *18*(1), 27-39.

Hallam, S., Rinta T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, L., Gomes, T. y Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, *40*(5), 652-680.

Herrera, M. y Cremades, R. (2014). Memorisation in piano students: A study in the Mexican context. *Musicae Scientiae*, *18*(2), 216–231.

Holmes, P. (2005). Imagination in practice: A study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*, *22*(03), 217–235.

Johnson, R. (2011). Musical tempo stability in mental practice: A comparison of motor and non-motor imagery techniques. *Research Studies in Music Education*, *33*(1), 3-30.

Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, *17*(01), 67-77.

Jorgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of instrumental practice among students in a conservatoire. *Music Education Research*, *4*(1), 105-119.

Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En Williamon, A. (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 85-104). Oxford: Oxford University Press.

Juslin, P., Karlsson J., Lindstro, E., Friberg, A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play It Again with Feeling: Computer Feedback in Musical Communication of Emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 12*(2), 79–95.

Kim, S. J. (2008). Using a practice diary to promote self-regulated instrumental practice. *American String Teacher*, *58*(3), 34–36.

Koopman, C., Smith, N., de Vugt, A., Deneer, P. y den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, *9*(3), 373-397.

Kostka, M. J. (2002). Practice expectations and attitudes: A survey of college-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, *50*(2), 145-154.

Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, *6*(1), 45-56.

Locke, E. y Bryan, J. (1965). The effects of performance goals on level of performance. *Journal of Applied Psychology*, *50*, 286-291.

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. y Lathman, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, *90*(1), 125-152.

Lundin, R. A. (1967). *An Objective Psychology of Music*. New York: The Ronald Press Company.

Maynard, L. (2006). The role of repetition in the practice sessions of artist teachers and their students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 167*, 61-72.

McCormick, J. y McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music, 31*(1), 37-51.

McPhee, E. (2011). Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one to one studio environment. *International Journal of Music Education*, *29*(4), 333-346.

McPherson G. E. y McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *17*(141), 98-102.

McPherson, G. E. y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music, 34*(3), 322-336.

McPherson, G. E. y Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press.

Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Journal of Psychology of Music, 17*(2), 95-109.

Miksza, P. (2006). A review of research on practicing: Summary and synthesis of the extant research with implications for a new theoretical orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 190*(3), 51-92.

Miksza, P. (2007). Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, *55*(4), 359-375.

Miksza, P. (2009). An investigation of the 2 × 2 achievement goal framework in the context of instrumental music. En L. K. Thompson y M. R. Campbell (Eds.), *Research perspectives: Thought and practice in music education* (pp. 81–100). Charlotte, NC: Information Age.

Miksza P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, *39*(1), 50-67.

Nielsen, S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education, 16*(3), 275-291.

Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research, 3*(2).

Nielsen, S. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research, 10*(2), 235-247.

Nuki, M. (1984). Memorization of piano music. *Psychologia*: *An International Journal of Psychology in the Orient*, *27*(3), 157-163.

O'Brien, C. C. (1943). Part and whole methods in the memorization of music. *Journal of Educational Psychology*, *34*(9), 552-560.

Oare S. (2012). Decisions made in the practice room: A qualitative study of middle school students' thought processes while practicing. *Update: Applications of Research in Music Education, 30*(2), 63-70.

Pearce, E. (1992). The other teacher: Home practice. *Keyboard Companion*, (3), 8-9.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation, Research, and Applications* (pp. 451-502). Orlando, FL: Academic Press.

Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MLSQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 801–813.

Platz, F., Reinhard, K., Lehmann, A. y Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*(646), 1-13.

Reybrouck, M. (2009). Musical imagery between sensory processing and ideomotor simulation. En R. I. Godoy y H. Jorgensen (Eds.), *Studies on New Musical Research: Musical Imagery* (pp. 117-136). New York: Taylor and Francis.

Rosenthal, R., Durairaj, M. y Magann, J. (2009). Musicians' descriptions of their expressive musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *181*(4), 37-49.

Ross, S. L. (1985). The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. *Journal of Research in Music Education*, *33*(4), 221-230.

Rubin-Rabson, G. (1941). Studies in the psychology of memorizing piano music. VI: A comparison of two forms of mental rehearsal and keyboard overlearning. *Journal of Educational Psychology*, *32*(8), 593-602.

Santana, E. L. (1978). *Time-efficient Skill Acquisition in Instrumental Music Study* (Tesis doctoral). Recuperado de Dissertations Abstracts International (Orden No. 7917079).

Seashore, C. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover.

Shapiro, S. L. y Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation toward intentional systematic mindfulness. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation, Research, and Applications* (pp. 253-273). Orlando, FL: Academic Press.

Sheldon, D. A. (2005). Peer and cross-age tutoring in music. *Journal of Research in Music Education*, *53*(1), 40-50.

Shockley, R. P. (1997). *Mapping Music: For Faster Learning and Secure Memory - A Guide for Piano Teachers and Students*. Middleton, Wisconsin: A-R Editions.

Silveira, J. y Gavin, R. (2015). The effect of audio recording and playback on self-assessment among middle school instrumental music students. *Psychology of Music*, 1-13.

Sloboda, J. (1990). Musical excellence - How does it develop? En M. J. A., *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*. Leicester: British Psychological Society.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. y Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, *87*, 287-309.

Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare and the development of talent. En M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents* (pp. 149-164). Leicester: British Psychological Society Books.

Swanson, R. y Law, B. (1993). Whole-part-whole learning model. *Performance Improvement Quarterly*, *6*(1), 43-53.

Teixeira-Dos Santos, R y Hentschke, L. (2011). Praxis and poiesis in piano repertoire preparation. *Music Education Research*, *13*(3), 273-292.

Theiler, A. M. y Lippman, L. G. (1995). Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance. *The Journal of General Psychology*, *122*(4), 329-343.

Welch, G., Duffy, C., Potter, J. y Whyton, T. (2006). *Investigating musical performance (IMP): Comparative studies in advanced musical learning*. Funded by the ESRC/TLRP, grant reference RES-139-25-0258: Institute of Education, University of London.

Westney, W. (2003). *The Perfect Wrong Note*: *Learning to Trust Your Musical Self*. Cambridge: Amadeus Press.

Williamon, A. y Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology, 91*, 353-376.

Woody, R. (1999). The relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, *47*(4), 331-342.

Woody, R. (2000). Learning expressivity in music performance: an exploratory study. *Journal of Research in Music Education*, *14*-23.

Young, V., Burwell, K. y Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project. *Music Education Research*, *5*(2), 139-155. doi: 10.1080/1461380032000085522

Zarzar Charur, C. A. (2006). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Grupo Patria Cultura.

Zelenak, M. S. (2010). Development and validation of the music performance self-efficacy scale. *Music Education Research International, 4*, 31-43.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *11*, 307-313.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166 –183.

Apéndices

Apéndice I

Estrategias de práctica efectiva	
Planeación y organización de la práctica	
1	Establezco un horario específico para practicar
2	Establezco objetivos precisos a largo plazo
3	Establezco objetivos precisos a largo y mediano plazo
4	Establezco objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo
5	Utilizo un diario o bitácora para anotar dudas, preguntas u observaciones y después consultarlas con mi maestro
6	Especifico una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea u objetivo a lograr
7	Mantengo control sobre el tiempo dedicado a la práctica utilizando un diario, registro o tabla
8	Escribo las digitaciones en la partitura
9	Aíslo los pasajes difíciles para practicarlos por separado
10	Planifico la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc.
11	Analizo la partitura desde el punto de vista armónico identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc.
12	Analizo la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc.
13	Hago anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir
14	Diseño estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de mis obras
Estrategias para la ejecución de la práctica	
1	Practico una sección a la vez
2	Practico mis piezas de principio a fin sin parar
3	Practico de manera piramidal, es decir, aprendo una sección o frase por vez y voy añadiéndole secciones hasta que aprendo un todo
4	Practico la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta que aprendo una sección completa
5	Practico partiendo de una sección en el centro y voy añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza
6	Practico lentamente
7	Practico los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía
8	Practico exagerando las articulaciones para garantizar precisión y sincronía
9	Practico con metrónomo

10	Practico los pasajes con metrónomo y gradualmente incremento la velocidad
11	Creo mapas mentales para entender la obra en detalle
12	Practico los pasajes mentalmente creando en mi mente una interpretación ideal y en detalle y luego la toco en el instrumento
13	Simulo sin mi instrumento los movimientos que haría al practicar un pasaje y luego lo hago en mi instrumento
Estrategias para la evaluación de la práctica	
1	Videograbo mi ejecución para evaluar los resultados
2	Audiograbo mi ejecución para evaluar los resultados
3	Le pido a mis amigos o compañeros que me escuchen y me den retroalimentación sobre mi ejecución
4	Lista de objetivos

Apéndice II

Cuestionario para estudiantes

Edad: Género: M F Instrumento principal:

¿Cuántos años de entrenamiento musical recibió antes de ingresar a la licenciatura?

Lee las preguntas y marca con una "X" la respuesta que más se aproxima a tu realidad

1. ¿Cuántos días de la semana practica su instrumento principal?
☐ 1 a 2 días ☐ 2 a 3 días ☐ 3 a 4 días ☐ 4 a 5 días ☐ Todos los días

2. ¿Aproximadamente cuánto tiempo practicas cada día?
☐ 1 hora ☐ 2 horas ☐ 3 horas ☐ 4 horas ☐ Cinco horas o más

3. Lee cuidadosamente las siguientes declaraciones y circula un número de acuerdo a las siguientes instrucciones:
1. Nunca 2. Rara vez 3. Algunas veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

Establezco un horario específico para practicar 1 2 3 4 5	Practico de manera piramidal, es decir, aprendo una sección o frase por vez y voy añadiéndole secciones hasta que aprendo un todo 1 2 3 4 5
Establezco objetivos precisos a largo plazo 1 2 3 4 5	Practico la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta que aprendo una sección completa 1 2 3 4 5
Establezco objetivos precisos a largo y mediano plazo 1 2 3 4 5	Practico partiendo de una sección en el centro y voy añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza 1 2 3 4 5
Establezco objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo 1 2 3 4 5	Practico lentamente 1 2 3 4 5
Utilizo un diario o bitácora para anotar dudas, preguntas u observaciones y después consultarlas con mi maestro 1 2 3 4 5	Practico los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía 1 2 3 4 5
Especifico una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea u objetivo a lograr 1 2 3 4 5	Practico exagerando las articulaciones para garantizar precisión y sincronía 1 2 3 4 5
Mantengo control sobre el tiempo dedicado a la práctica utilizando una diario, registro o tabla 1 2 3 4 5	Practico con metrónomo 1 2 3 4 5
Escribo las digitaciones en la partitura 1 2 3 4 5	Practico los pasajes con metrónomo y gradualmente incremento la velocidad 1 2 3 4 5

Aíslo los pasajes difíciles para practicarlos por separado 1 2 3 4 5	Creo mapas mentales para entender la obra en detalle 1 2 3 4 5
Planifico la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc. 1 2 3 4 5	Practico los pasajes mentalmente creando en mi mente una interpretación ideal y en detalle y luego la toco en el instrumento 1 2 3 4 5
Analizo la partitura desde el punto de vista armónico identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc. 1 2 3 4 5	Simulo sin mi instrumento los movimientos que haría al practicar un pasaje y luego lo hago en mi instrumento 1 2 3 4 5
Analizo la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc. 1 2 3 4 5	Diseño estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de mis obras 1 2 3 4 5
Hago anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir 1 2 3 4 5	Video-grabo mi ejecución para evaluar los resultados 1 2 3 4 5
Practico una sección a la vez 1 2 3 4 5	Audio-grabo mi ejecución para evaluar los resultados 1 2 3 4 5
Practico mis piezas de principio a fin sin parar 1 2 3 4 5	Le pido a mis amigos o compañeros que me escuchen y me den retroalimentación sobre mi ejecución 1 2 3 4 5

4. ¿Qué necesitarías de tu maestro para mejorar tus sesiones de práctica? Marca con una "X" todas las respuestas que correspondan a tus necesidades:

☐ Necesito que mi maestro me enseñe más estrategias para practicar
☐ Necesito que mi maestro me enseñe cómo administrar mi tiempo y planear mis sesiones de práctica
☐ Necesito que mi maestro me enseñe cómo evaluar mi propia ejecución
☐ Necesito que mi maestro me enseñe a desarrollar más confianza en mí mismo.
☐ Necesito que mi maestro me enseñe técnicas o estrategias para concentrarme mejor
☐ Necesito que mi maestro me motive más

5. ¿Qué podrías hacer para hacer más productivas tus sesiones de práctica?

6. ¿Cómo definirías el concepto de "práctica efectiva"?

7. ¿Estás satisfecho con los resultados que obtienes en tus sesiones de práctica?

1. Nunca 2. Rara vez 3. Algunas veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

	Totalmente en desacuerdo		Neutral		Totalmente de acuerdo
Me considero hábil para memorizar mis piezas	☐	☐	☐	☐	☐
Aprendo música nueva y conceptos nuevos rápido y fácilmente	☐	☐	☐	☐	☐
Sé cómo practicar efectivamente	☐	☐	☐	☐	☐
Poseo una buena técnica en mi instrumento	☐	☐	☐	☐	☐
Mi estándar de ejecución es excelente	☐	☐	☐	☐	☐
La música es el trabajo más importante de mi vida	☐	☐	☐	☐	☐
Me gusta la música y me gusta practicar	☐	☐	☐	☐	☐
La música es algo importante en mi vida y en la vida de los demás	☐	☐	☐	☐	☐
Al hacer música, estoy contribuyendo a hacer un mundo mejor	☐	☐	☐	☐	☐
Los pequeños errores en una ejecución no me preocupan porque la música es más importante	☐	☐	☐	☐	☐
Mis amigos me dicen que soy un ejecutante exitoso	☐	☐	☐	☐	☐
Siempre recibo retroalimentación positiva acerca de mis ejecuciones	☐	☐	☐	☐	☐
A mi familia le encanta como toco mi instrumento	☐	☐	☐	☐	☐
Mi maestro aprecia mi manera de ejecutar	☐	☐	☐	☐	☐
Yo admiro a algunos de mis compañeros y los tomo como modelo para mejorar mi ejecución	☐	☐	☐	☐	☐
Yo mido mi habilidad comparándome con otros estudiantes de mi propio nivel	☐	☐	☐	☐	☐
Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por profesionales de la música	☐	☐	☐	☐	☐
Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por alumnos avanzados	☐	☐	☐	☐	☐

Lee las oraciones y marca con una "X" la respuesta que más se aproxima a tu realidad

Cuestionario para maestros

Edad: Género: M F Nivel académico: Instrumento principal:

Lee las preguntas y marca con una "X" la respuesta que más se aproxima a tu realidad

1. ¿Enseña usted a sus estudiantes estrategias de práctica para aprender sus obras en preparación para una actuación?

☐ Nunca ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ Frecuentemente ☐ Siempre

2. ¿Monitoriza usted la manera como practican sus estudiantes?

☐ Nunca ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ Frecuentemente ☐ Siempre

3. ¿Cómo monitoriza usted la práctica de sus estudiantes?
   a) Por los resultados que ellos obtienen durante la lección
   b) Les pido que practiquen delante de mi
   c) Antes de terminar la lección me cercioro de que saben cómo van a practicar
   d) Considero que los estudiantes deben responsabilizarse de su propio aprendizaje. Yo solamente los oriento
   e) Otro:

4. Lee cuidadosamente las siguientes declaraciones y circule un número de acuerdo a las siguientes instrucciones:

☐ Nunca ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ Frecuentemente ☐ Siempre

Le pido a mis alumnos que establezcan un horario específico para practicar 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a practicar de manera piramidal, es decir, aprendiendo una sección o frase por vez y añadiendo secciones hasta que aprenden un todo 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que establezcan objetivos precisos a largo plazo 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a practicar la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta que aprenden una sección completa 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que establezcan objetivos precisos a largo y mediano plazo 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que establezcan objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo 1 2 3 4 5	Le pido a mis alumnos que practiquen lentamente 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que utilicen un diario o bitácora para anotar dudas, preguntas u observaciones y después consultarlas conmigo 1 2 3 4 5	Le pido a mis alumnos que practiquen los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que especifiquen una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea u objetivo a lograr 1 2 3 4 5	Le pido a mis alumnos que practiquen exagerando las articulación 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que mantengan control sobre el tiempo utilizando una diario, registro o tabla 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a practicar con metrónomo 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que escriban las digitaciones en la partitura 1 2 3 4 5	Le pido a mis alumnos que practiquen los pasajes con metrónomo y gradualmente incrementen la velocidad 1 2 3 4 5

Le enseño a mis alumnos a aislar los pasajes difíciles para practicarlos por separado 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a crear mapas mentales para entender la obra en detalle 1 2 3 4 5
Le enseño a mis alumnos a planificar la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc. 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a practicar los pasajes mentalmente creando en su mente una interpretación ideal y en detalle, y luego les pido que la toquen en el instrumento 1 2 3 4 5
Le enseño a mis alumnos a analizar la partitura desde el punto de vista armónico identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc. 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a diseñar estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de sus obras 1 2 3 4 5
Le enseño a mis alumnos a analizar la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc. 1 2 3 4 5	Le pido a mis alumnos que se videograben para evaluar los resultados 1 2 3 4 5
Le pido a mis alumnos que hagan anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quieren mejorar o corregir 1 2 3 4 5	Le pido a mis alumnos que se audiograben para evaluar los resultados 1 2 3 4 5
Les pido que practiquen una sección a la vez 1 2 3 4 5	Le pido a mis alumnos que inviten a sus amigos o compañeros a que los escuchen y les den retroalimentación sobre su ejecución 1 2 3 4 5
Les pido que practiquen sus piezas de principio a fin sin parar 1 2 3 4 5	Le enseño a mis alumnos a simular los movimientos que harían al practicar un pasaje sin el instrumento y luego les pido que lo hagan con el instrumento 1 2 3 4 5

5. ¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus lecciones de instrumento?
   1. Nunca 2. Rara vez 3. Algunas veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

6. ¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus presentaciones (exámenes, recitales, audiciones, etc.?)
   1. Nunca 2. Rara vez 3. Algunas veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

7. ¿Qué tipo de recursos podrían contribuir para que los estudiantes mejoren su desempeño como ejecutantes?
   1. La inclusión de un curso sobre pedagogía del instrumento
   2. La impartición de más clases magistrales
   3. Mayor supervisión por parte de los maestros en la manera como practican los estudiantes
   4. Mayor concientización por parte de los estudiantes sobre la importancia de utilizar estrategias de práctica adecuadas
   5. Otros: _____

8. ¿Qué tan frecuentemente se imparten cursos sobre pedagogía del instrumento en su escuela que aborden el tema de las estrategias de práctica?
   1. Nunca 2. Rara vez 3. Algunas veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

9. ¿Cómo enseña en sus lecciones de instrumento? (circule las opciones que se apliquen a su caso)
   1. Enseño como me enseñaron mis maestros
   2. Tomo ideas de mis maestros y de maestros que he visto en clases magistrales
   3. Desarrollo mis propias ideas sobre cómo enseñar
   4. Recurro a resultados de investigación publicados en revistas especializadas
   5. He tomado cursos de pedagogía del instrumento

Apéndice III

Rúbrica para la evaluación de videos

A continuación, se le pide llenar la siguiente rúbrica de evaluación. Las preguntas representan acciones que podrían ser observadas por usted a través del comportamiento del estudiante videograbado. Marque con una "X" aquellas acciones que se reflejen en el video. Algunas de las acciones podrían no ser suficientemente evidentes, por lo que se proporciona una escala tipo Likert en la que se le pide que marque de menor a mayor el nivel en que se observa el comportamiento.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	¿El estudiante al practicar refleja tener un plan u orden de práctica premeditado?					
2	¿El estudiante al practicar refleja tener objetivos claros a lograr?					
3	¿El estudiante al practicar refleja tener control sobre el tiempo, es decir, practica una dificultad específica durante una cantidad específica de tiempo?					
4	¿La práctica del estudiante es específica y concisa, es decir, práctica algo que es obvio quiere mejorar/pulir?					
5	¿Es posible distinguir con claridad la(s) estrategia(s) de práctica que está utilizando (ej. sección por sección, práctica aditiva, uso de metrónomo, práctica mental, lentamente, etc.)?					
6	¿En qué medida es consistente con la aplicación de esa estrategia? Por ejemplo, si está practicando por secciones, ¿comienza en el mismo lugar y termina en el mismo lugar?					
7	¿El estudiante al practicar refleja estar evaluando los resultados de sus acciones?					
8	¿El estudiante al practicar modifica su práctica para mejorar los resultados?					
9	¿Pudo usted, como evaluador, percibir si hubo mejoría en lo que el estudiante estuvo practicando?					

¿Observó usted alguna otra estrategia de práctica que no esté contemplada en el cuestionario anterior?

Por favor, proporcione cualquier comentario que considere pertinente sobre la calidad de la práctica del estudiante observado.

Índice de gráficas

	Número de gráfica	Página
Gráfica 1	Edades de estudiantes	40
Gráfica 2	Género de los estudiantes encuestados	40
Gráfica 3	Instrumentos de estudio	41
Gráfica 4	Número de días que el estudiante practica su instrumento	42
Gráfica 5	Número de horas que el estudiante practica por día	43
Gráfica 6	Edad de los profesores	45
Gráfica 7	Gráfica comparativa entre el género de los profesores y el de los estudiantes	45
Gráfica 8	Maestros que enseñan estrategias de práctica a sus estudiantes	47
Gráfica 9	Maestros que monitorizan la práctica de sus estudiantes	48
Gráfica 10	Establecer horarios específicos para practicar	54
Gráfica 11	Establecer objetivos a largo plazo	55
Gráfica 12	Establecer objetivos a largo y mediano plazo	56
Gráfica 13	Establecer objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo	57
Gráfica 14	Utilizar un diario o bitácora para anotar dudas y preguntas	58
Gráfica 15	Especificar una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea	59
Gráfica 16	Controlar el tiempo a través de un diario, registro o bitácora	60
Gráfica 17	Anotar digitaciones en la partitura	61
Gráfica 18	Aislar los pasajes difíciles para trabajarlos de manera independiente	62
Gráfica 19	Planificar la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc.	63
Gráfica 20	Analizar la partitura desde el punto de vista armónico identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc.	65
Gráfica 21	Analizar la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc.	66
Gráfica 22	Hacer anotaciones en la partitura sobre los aspectos que se quieren mejorar o corregir	67
Gráfica 23	Diseñar estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de sus obras	68
Gráfica 24	Practicar una sección a la vez	70
Gráfica 25	Practicar las piezas de principio a fin sin parar	72

	Número de gráfica	Página
Gráfica 26	Practicar de manera piramidal, es decir, aprendiendo una sección o frase por vez, añadiendo secciones hasta aprender un todo	73
Gráfica 27	Practicar la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta aprender una sección completa	74
Gráfica 28	Practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza	75
Gráfica 29	Practicar lentamente	76
Gráfica 30	Practicar los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía	77
Gráfica 31	Practicar exagerando las articulaciones	78
Gráfica 32	Practicar con metrónomo	79
Gráfica 33	Practicar los pasajes con metrónomo y gradualmente incrementar la velocidad	80
Gráfica 34	Crear mapas mentales para entender la obra en detalle	81
Gráfica 35	Practicar los pasajes mentalmente creando en la mente una interpretación ideal y en detalle para luego tocarla con el instrumento	82
Gráfica 36	Simular sin el instrumento los movimientos que se harían al practicar un pasaje y luego hacerlo con el instrumento	83
Gráfica 37	Videograbarse para evaluar los resultados	85
Gráfica 38	Audiograbarse para evaluar los resultados	86
Gráfica 39	Invitar a amigos o compañeros para que escuchen la ejecución y den retroalimentación sobre la interpretación (evaluación de pares)	88
Gráfica 40	Nivel de satisfacción de los estudiantes después de una sesión de práctica	94
Gráfica 41	Me considero hábil para memorizar mis piezas	95
Gráfica 42	Aprendo música nueva y conceptos nuevos rápido y fácilmente	96
Gráfica 43	Sé cómo practicar efectivamente	96
Gráfica 44	Mi estándar de ejecución es excelente	97
Gráfica 45	Poseo una buena técnica en mi instrumento	97
Gráfica 46	Yo admiro a algunos de mis compañeros y los tomo como modelo para mejorar mi ejecución	99
Gráfica 47	Yo mido mi habilidad comparándome con otros estudiantes de mi propio nivel	99

	Número de gráfica	Página
Gráfica 48	Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por profesionales de la música	100
Gráfica 49	Yo baso mi ejecución en ejecuciones hechas por alumnos avanzados	100
Gráfica 50	Mis amigos me dicen que soy un ejecutante exitoso	101
Gráfica 51	Siempre recibo retroalimentación positiva acerca de mis ejecuciones	102
Gráfica 52	A mi familia le encanta como toco mi instrumento	102
Gráfica 53	Mi maestro aprecia mi manera de ejecutar	103
Gráfica 54	La música es el trabajo más importante de mi vida	104
Gráfica 55	Me gusta la música y me gusta practicar	104
Gráfica 56	La música es algo importante en mi vida y en la vida de los demás	105
Gráfica 57	Al hacer música estoy contribuyendo a hacer un mundo mejor	105
Gráfica 58	Los pequeños errores en una ejecución no me preocupan porque la música es más importante	106
Gráfica 59	Recta de regresión lineal y ecuación de regresión entre la dimensión de la planificación y preparación de la práctica y la dimensión de experiencias de dominio	109
Gráfica 60	¿Está usted satisfecho con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus lecciones de instrumento?	110
Gráfica 61	Satisfacción de los maestros con los resultados obtenidos por sus estudiantes en sus presentaciones	111
Gráfica 62	Frecuencia con que se imparten cursos sobre pedagogía del instrumento en las escuelas participantes en donde se aborde el tema de las estrategias de práctica	114
Gráfica 63	Manera como enseñan los profesores	115

Índice de tablas

	Número de tabla	Página
Tabla 1	Número y porcentaje de estudiantes participantes por universidad	38
Tabla 2	Porcentaje de estudiantes de cada universidad que participa en el estudio	39
Tabla 3	Tabla de contingencia: género e instrumento principal	41
Tabla 4	Número de profesores laborando en las universidades y número y porcentaje de profesores participantes por universidad	44
Tabla 5	Número y porcentaje de profesores de cada universidad que participaron en el estudio	44
Tabla 6	Nivel académico de los profesores	46
Tabla 7	Proporción de hombres y mujeres con estudios de posgrado	46
Tabla 8	Tabla de contingencia: profesores que monitorizan la práctica de sus estudiantes y nivel académico	49
Tabla 9	Manera como los profesores evalúan la práctica de sus estudiantes	50
Tabla 10	Lista de reactivos que conforman la dimensión de planeación y preparación de la práctica	53
Tabla 11	Reactivos de la dimensión de ejecución de la práctica	69
Tabla 12	Reactivos para medir la dimensión de evaluación de la práctica	84
Tabla 13	Resumen estadístico de la variable práctica efectiva	88
Tabla 14	Resumen estadístico por dimensión y nivel metacognitivo	89
Tabla 15	Necesidades y expectativas de los estudiantes hacia sus profesores	91
Tabla 16	Acciones que se podrían tomar para hacer las sesiones de práctica más productivas	92
Tabla 17	Definición del concepto de práctica efectiva por parte de los estudiantes	93
Tabla 18	Variables a correlacionar	107
Tabla 19	Coeficiente R de Pearson de las variables de interés	108
Tabla 20	Correlaciones entre cada dimensión y el nivel de satisfacción	108
Tabla 21	Correlación entre la satisfacción con las presentaciones y la dimensión de control de ejecución	111
Tabla 22	Respuestas de los profesores sobre los recursos que podrían contribuir para que los estudiantes mejoren su desempeño como ejecutantes	112
Tabla 23	Resultados de las observaciones	118
Tabla 24	Media de las dimensiones observadas de práctica efectiva	118
Tabla 25	Relación entre opción de respuesta y dimensión de práctica efectiva	121

La práctica musical efectiva
Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica

El cuidado de la edición estuvo a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección General
de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.