



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN MÚSICA**

FACULTAD DE MÚSICA  
INSTITUTO DE CIENCIAS APLICADAS Y TECNOLOGÍA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS

**EL DESARROLLO DEL *EXPERTISE* Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO:  
MARCO TEÓRICO Y ESTUDIO EXPLORATORIO CON ESTUDIANTES DE LA  
LICENCIATURA EN INSTRUMENTO DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNAM**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN MÚSICA (EDUCACIÓN MUSICAL)

PRESENTA  
**IRMA CHRISTINA PALLÁS GUÍZAR**

TUTOR  
**NICTEJÁ VIRIDIANA HERNÁNDEZ DE LA TORRE  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN MÚSICA**

CIUDAD DE MÉXICO, 10 JUNIO 2021.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Código de ética

*Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otros autores, o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.*

## Agradecimientos

En primera instancia quiero agradecer a mi tutora, la Mtra. Nictejá Hernández de la Torre, por todo el apoyo que me ha brindado a lo largo de la maestría. Gracias por los comentarios y sugerencias sobre mi trabajo, por los consejos sobre los diferentes aspectos del posgrado, por tomar el tiempo de leer y comentar sobre mis trabajos de clase, por impulsarme a ser creativa y salir de mi zona de confort, por recordarme la importancia de mantener el equilibrio y cuidar mi salud física y mental y, por la amistad que hemos podido cultivar durante estos años. Tu experiencia y apoyo han sido verdaderamente enriquecedores y me quedo con muchos aprendizajes.

Quiero agradecer también al Programa de Posgrado en Música de la UNAM, primero por la confianza de aceptarme en el área de Educación Musical, así como apoyarme económicamente a lo largo de la maestría y durante la estancia de investigación en el extranjero. Tengo una enorme deuda con la universidad y siento una gran responsabilidad por representarla de manera digna. También quiero agradecer al Dr. Fernando Nava, así como a Jasmín Ocampo y Mónica Sandoval por siempre estar presentes y dispuestos a apoyarnos y resolver nuestras dudas.

De manera especial quiero agradecer al comité sinodal conformado por la Dr. Miviam Ruiz, la Dr. Edith Ruiz, el Dr. Leonardo Borne, el Dr. Raúl Capistrán y la Dra. Laura Gutiérrez por los comentarios, correcciones y sugerencias que tanto aportan a mi trabajo de tesis.

No quiero dejar de mencionar a el Dr. Daniel Lau y el Dr. Preston Hawes, profesores de Washington Adventist University, quienes aportaron a mi investigación con sus sugerencias y me guiaron en la búsqueda de recursos bibliográficos que tanto enriqueció su contenido.

Agradezco también a los maestros que compartieron su vasto conocimiento y experiencia y me enseñaron a ver la educación musical desde una nueva perspectiva. También, gracias a cada uno de mis compañeros—Moni, Iván, Freddy, Vanessa, Laura, Mercedes y Marcos—por todo lo compartido durante este tiempo: la amistad, los aprendizajes, el apoyo, las palabras de ánimo, los buenos recuerdos, los consejos, las risas y también las preocupaciones. Y no puedo dejar de mencionar y agradecer a mi querido amigo Héctor, no solo por los muchos años de amistad y

música compartidos, sino por creer en mi e impulsarme hacia este peldaño tan importante de mi crecimiento profesional.

Finalmente quiero agradecer a mi amada familia: papá, mamá, Paulo y mi amado esposo Fer. Es gracias a ustedes y Dios que he llegado a este momento tan importante. Gracias a mis padres porque siempre me han impulsado a superarme y crecer intelectualmente y en esta ocasión no fue diferente. Paulo, gracias por todas las sugerencias y aportaciones que hiciste durante la creación de mi cuestionario, fuiste una gran ayuda. Fer, además de no dejarme caer y empujarme a terminar, gracias por apoyarme siempre leyendo mis trabajos, por corregir mi redacción, traducir lecturas en portugués y escuchar todas mis ideas antes de poder plasmarlas en la tesis. Y al resto de mi familia, abuelos, tíos y primos que también me han mostrado su apoyo y cariño incondicional y han sido siempre un ejemplo a seguir.

## Tabla de contenidos

<b>Código de ética</b> _____	02
<b>Agradecimientos</b> _____	03
<b>Tabla de contenidos</b> _____	05
<b>Introducción</b> _____	07
<b>Capítulo 1</b> _____	15
<i>El desarrollo del expertise instrumental en el estudiante de música a nivel superior</i>	
1.1 El <i>expertise</i> y la práctica deliberada _____	16
1.2 Teoría del desarrollo del <i>expertise</i> _____	20
1.3 Práctica efectiva: un elemento fundamental en el desarrollo del <i>expertise</i> y en la calidad de la interpretación instrumental _____	27
<b>Capítulo 2</b> _____	37
<i>La autorregulación y el desarrollo del expertise instrumental</i>	
2.1 Un proceso cíclico: procesos y subprocesos _____	41
2.1.1 Previsión _____	43
2.1.2 Control de la ejecución _____	46
2.1.3 Autorreflexión _____	51
2.2 Seis dimensiones de la autorregulación académica _____	55
2.3 Motivación _____	62
2.3.1 Autoeficacia _____	64
2.4 Modelo cognitivo social de la autorregulación _____	72
2.4.1 Etapas de desarrollo _____	74
2.5 Comparación de las teorías estudiadas _____	79
<b>Capítulo 3</b> _____	83
<i>Metodología</i>	
3.1 Características generales _____	84
3.1.1 Características de los participantes _____	84
3.2 Instrumento metodológico _____	85
3.3 Procedimientos y lineamientos éticos _____	99
3.4 Proceso de análisis de resultados _____	100

<b>Capítulo 4</b>	102
<i>Resultados</i>	
4.1 Contextualización de resultados	102
4.2 Resultados globales	103
4.2.1 Autoeficacia, perseverancia y atribución causal	104
4.2.2 Motivación, modelos y entorno e influencia social	108
4.2.3 Procesos del aprendizaje autorregulado: planeación, monitoreo y evaluación	113
4.3 Resultados por año	118
4.3.1 Autoeficacia, perseverancia y atribución causal	119
4.3.2 Motivación, modelos y entorno e influencia social	125
4.3.3 Procesos del aprendizaje autorregulado: planeación, monitoreo y evaluación	131
4.4 Discusiones	139
 <b>Capítulo 5</b>	 148
<i>Conclusiones</i>	
 <b>Referencias</b>	 154
 <b>Apéndices</b>	 162
Anexo A	162
Anexo B	165
Anexo C	173
Anexo D	181

## Introducción

Es posible que, en las escuelas de música a nivel superior, la mayoría de los alumnos que se han comprometido a hacer de ésta su forma de vida, tengan como una de sus metas principales el desarrollo del *expertise*<sup>1</sup> musical. Se puede observar cómo estos músicos llegan a dedicar años de estudio de su instrumento, muchas veces desde pequeños, para poder llegar a altos niveles de ejecución, lograr autonomía en su proceso de aprendizaje y destacarse en su ámbito. Es común que se matriculen en instituciones especializadas como conservatorios o universidades, busquen clases con maestros reconocidos, se inscriban a clases maestras y concursos, todo esto para sumar a su experiencia musical. También, invierten recursos económicos para obtener clases particulares e instrumentos de calidad, así como tiempo durante incontables horas de práctica. Muchos hacen cuanto sea posible por obtener las mejores oportunidades para ser exitosos. Pero, ¿la suma de estos esfuerzos y factores es suficiente para permitirles llegar a altos niveles de ejecución y *expertise*?

Para llevar a cabo esta investigación fue fundamental conocer investigaciones previas relacionadas al desarrollo del *expertise* en la música, al aprendizaje autorregulado y a la práctica efectiva. La aproximación a trabajos afines permitió conocer las problemáticas estudiadas, las metodologías utilizadas y las aportaciones que se han hecho al campo de la educación musical. Con relación al desarrollo del *expertise*, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) desarrollaron el marco teórico del desempeño experto, que considera a la práctica efectiva, las etapas de

---

<sup>1</sup> El término *expertise* es definido por el *Oxford Learner's Dictionary* (s.f.) como conocimiento o habilidad especial en un tema, actividad o trabajo en particular. De la misma manera, *Merriam-Webster* (s.f.) lo define como la habilidad de un experto. El americanismo comúnmente utilizado para sustituir al término *expertise* es la palabra *experticia*. Esta última es definida por el Diccionario de Americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.) como: 1) pericia, 2) la unión de la experiencia y pericia en un campo y, 3) prueba pericial. Si bien, el término *expertise* podría sustituirse por el americanismo *experticia*, o bien por *pericia* o *habilidad*, esta investigación utilizará *expertise* en el idioma inglés por las siguientes razones: 1) la definición del *Oxford Learner's Dictionary* se apega de manera más precisa al contexto de este trabajo, 2) la palabra *pericia* no es comúnmente utilizada en el contexto musical al referirse a un desempeño experto, 3) la palabra *habilidad* es uno de los conceptos clave utilizados por la presente investigación y su uso pretende alejar cualquier confusión con esta palabra, y 4) al considerar que en algunos países hispanohablantes la palabra *experticia* es usada únicamente para referirse a una prueba pericial, su uso no pretende confundir al lector con esa acepción. Así mismo, se utilizará el artículo *el* en vez de *la* en conjunto con *expertise* para crear uniformidad con el término *desempeño experto* que se utilizará a lo largo de esta investigación.

desarrollo y las restricciones a superar para lograrlo. De la misma forma Ericsson, Prietula y Cokely (2007) y Feltovich, Prietula y Ericsson (2006) han explorado el desarrollo del *expertise* desde la perspectiva de la psicología, mientras que Hallam (2001) y Lehmann y Gruber (2006) se enfocaron de manera puntual en el desarrollo del *expertise* en la música. Con respecto a la práctica deliberada, un concepto central en la formación de un experto, Hambrick *et al.* (2014) realizan una revisión y crítica sobre los estudios del *expertise* y cuestionan si la práctica deliberada es el factor determinante para ser un experto, mientras que Krampe y Ericsson (1996) han argumentado sobre su importancia para mantener un nivel de excelencia en la ejecución instrumental. Por otro lado, autores como Chaffin y Lemieux (2004), Mach (1991), Noyle (1987), Papageorgi *et al.* (2009) y Woody (2001, 2004) han llevado a cabo investigaciones que se enfocan en aprender de los expertos y a entender su desarrollo musical.

En cuanto a las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado, autores como Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2002), McPherson y Zimmerman (2011), Schunk (2001) y Zimmerman (2000a, 2002) han estudiado referentes teóricos y han propuesto modelos en torno a la autorregulación del aprendizaje. Otros autores se han enfocado a diferentes procesos de autorregulación como los comportamientos durante la práctica (Araujo, 2016; McPherson & Renwick, 2001; Newman, 2002), el establecimiento de metas y la autoevaluación de estas (Brändström, 1995; Hewitt 2001, 2005, 2011) y el uso de estrategias durante el aprendizaje (Nielsen 1999, 2001, 2004). De manera puntual, algunos autores han explorado la importancia de las habilidades y estrategias metacognitivas en la autorregulación (Brown, 1987; Colombo & Antonietti, 2016; Flavell, 1976; Flórez Ochoa, 2000), mientras que otros han propuesto estrategias de instrucción para desarrollar la metacognición en los estudiantes y promover sesiones de práctica efectivas (Benton, 2013; Garcia, Dubé, Moreno & Marín 2014; Henry, 2016). En cuanto al papel de la motivación en el aprendizaje autorregulado, Hallam (2002, 2016), Linnenbrink (2002) y Pintrich (1999) han explorado los modelos sobre la motivación y su influencia en los logros y el desempeño musical. Por otro lado, algunas investigaciones sobre la autoeficacia se han centrado en señalarla como una herramienta de control y regulación de procesos cognitivos (Bandura 1989, 1997), otras, sobre su relación con la ejecución musical y la evaluación (McCormick & McPherson, 2003, 2006), su papel motivacional en el aprendizaje autorregulado (Pajares, 2008) y el estudio de esta como un factor esencial en el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000b).

Finalmente, con relación a la práctica efectiva también existen estudios con diferentes enfoques. Jørgensen y Hallam (2016) y Williamon (2004) han hecho revisiones generales sobre la práctica, sus implicaciones y sobre los hallazgos que han tenido diferentes investigaciones. Por su parte, Capistrán-Gracia (2018) realizó una revisión de literatura en torno a las estrategias de práctica y autorregulación usadas en preparación para una presentación musical. Otras investigaciones se enfocan en la relación entre el tiempo y la calidad de práctica como predictores de la calidad de la interpretación (Bonneville-Roussy & Bouffard, 2015; Jørgensen, 2002; Williamon & Valentine, 2000) y en cómo las estrategias utilizadas durante la práctica tienen una mayor influencia en el aprendizaje y desempeño que el tiempo dedicado a esta actividad (Duke, Simmons & Cash, 2009). Una serie de estudios ha centrado su atención en el uso de diversas estrategias de práctica (Austin & Berg, 2006; Byo, 2004; Cremaschi, 2012; Hallam *et al.*, 2012; Leon-Guerrero, 2008) y otras, en los hábitos y comportamientos durante las sesiones de estudio (Austin & Berg, 2006; Miksza, 2007, 2012). Si bien, algunos de estos estudios se han llevado a cabo con músicos principiantes o jóvenes (Austin & Berg, 2006; Byo, 2004; Hallam *et al.*, 2012; Leon-Guerrero, 2008; Miksza, 2007, 2012), otros tienen como objetivo entender cómo es que los estudiantes a nivel superior y los músicos profesionales aprenden a interpretar la música (Hallam, 1995; Hatfield & Lemyre, 2016), cuáles son sus actitudes, estrategias y expectativas ante la práctica (Burwell & Shipton, 2013; Capistrán-Gracia, 2017; Kostka, 2002) y el uso de estrategias específicas de práctica para lograr una meta particular (Gerber, 2012; Mantovani & Teixeira Dos Santos, 2019).

A partir de la revisión de literatura, es posible notar que diversos autores concluyen que, para llegar a un alto nivel en la interpretación y dominio del instrumento, existe una gran variedad de factores, tales como comportamientos, procesos o habilidades que benefician directamente el desempeño del estudiante. Por ejemplo, investigaciones como las de Hallam (1995) mencionan que junto con las habilidades esenciales del quehacer del músico instrumentista, como la interpretación musical de la composición, desarrollar la perfección técnica, tocar de memoria, colaborar con otros músicos, lidiar con el pánico escénico, etcétera, también son necesarias habilidades técnicas, cognitivas y de rendimiento (p. 111) que aportarán al desarrollo musical. Por otro lado, Henry (2016, p. 209) argumenta que, desde el punto de vista educativo, el estudiante debe desarrollar la capacidad de autoobservación del propio proceso de construcción de conocimiento, elegir estrategias adecuadas al estilo de aprendizaje individual y

reflexionar sobre la calidad de los resultados alcanzados con relación a los objetivos previamente fijados.

En contraste con lo anterior, estudios como el de Flavel *et al.* (1976) han encontrado que, a pesar de que los estudiantes muestran tener conocimientos de estrategias que les permiten mejorar, muchos no las utilizan de manera consistente (p. 233). Por su parte, Hallam *et al.* (2012) reportan que los alumnos de las escuelas de música a nivel superior tienden a adoptar estrategias similares a las de los músicos profesionales, pero no siempre son implementadas de manera adecuada (p. 653). Algunos autores como Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) mencionan que la escasez de motivación, las tareas mal estructuradas y la falta de retroalimentación inmediata, pueden considerarse obstáculos en el desarrollo musical del estudiante (p. 367). Por otro lado, Rodríguez Cordero (2013, p. 7) añade que, cuando los profesores de instrumento, a pesar de una fructífera carrera como instrumentistas, carecen de conocimientos didácticos o pedagógicos para guiar al alumno, pueden propiciar carencias de aprendizaje.

A partir de las problemáticas, resultados y conclusiones que presenta la literatura previamente mencionada, surge la pregunta general de esta investigación:

- ¿Cuáles son los factores que influyen en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de música y que favorecen un desarrollo integral que resulte en el desarrollo del *expertise* musical e instrumental?

Las preguntas específicas son:

- ¿Qué referentes teóricos consideran una variedad factores necesarios en el desarrollo del *expertise* musical en estudiantes de música a nivel superior?
- ¿Cuáles de estos factores se encuentran presentes en la experiencia de aprendizaje de estudiantes de música a nivel superior?

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Presentar un breve resumen sobre los avances que han logrado los estudios sobre el *expertise* musical y la práctica deliberada, así como explorar la importancia que la

práctica tiene en la calidad de la interpretación instrumental y en el desarrollo del *expertise*.

- Construir un aparato de categorías que unifiquen el corpus teórico del desempeño musical con base en un análisis comparativo entre el marco teórico de la adquisición del desempeño experto propuesto por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000a, 2002a, 2002) y otros autores.
- Implementar un instrumento metodológico que permita caracterizar la experiencia de aprendizaje de estudiantes de música a nivel superior con respecto al logro del *expertise* musical e instrumental.
- Definir la importancia del aprendizaje autorregulado como medio para alcanzar el *expertise* a través del estudio exploratorio de instrumentistas de la Facultad de Música de la UNAM.

Para dar respuesta a estas preguntas y lograr los objetivos deseados, esta investigación parte de la comparación de los elementos contemplados en el marco teórico de la adquisición del desempeño experto propuesto por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y de la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000a, 2002a, 2002), con el fin de presentar el aprendizaje autorregulado como un medio para alcanzar los altos niveles que buscan los estudiantes de música a nivel superior. En cuanto al desarrollo del *expertise* se revisaron estudios como los de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), Papageorgi *et al.* (2009) y Hallam (2001a) entre otros, así como la revisión de Hambrick *et al.* (2014) sobre la evolución de dicho concepto. Sobre el aprendizaje autorregulado se consultaron principalmente los trabajos de Zimmerman (2000a, 2002), McPherson y Zimmerman (2011), Bandura (1989, 1997) y Schunk (2001).

Como resultado de la comparación de los referentes teóricos estudiados, surgieron tres categorías unificadoras: 1) práctica efectiva, 2) influencias de otros y 3) aspectos por regular o superar. A partir de estas, se diseñó un cuestionario para ser respondido por estudiantes que cursaran la licenciatura de instrumentista de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, que repercutiera en un estudio exploratorio. Su objetivo fue el de identificar las actitudes, creencias y comportamientos de los participantes en torno a su

experiencia de aprendizaje, así como en qué medida se encontraban presentes. Se recabó y analizó la información de manera cuantitativa, se presentaron los datos mediante una descripción de las tendencias observadas y se los contrastó con la literatura consultada.

Durante el proceso de revisión de literatura, se encontró que la mayoría de las investigaciones en torno al desarrollo del *expertise* y/o el aprendizaje autorregulado fueron llevadas a cabo con músicos en Estados Unidos y países de Europa. Otros estudios que incluyen países latinoamericanos son los de Araujo (2016), Capistrán-Gracia (2017), Gerber (2012) y Mantovani y Teixeira Dos Santos (2019); de estos, únicamente el de Capistrán-Gracia (2017) incluye músicos mexicanos. Asimismo, vale mencionar aquellos estudios que incluyen participantes matriculados en escuelas de música a nivel superior y conservatorios y que abordan uno o más de los aspectos considerados en la comparación de los referentes teóricos presentados en esta investigación: Araujo (2016), Burwell y Shipton (2013), Capistrán-Gracia (2017), Cremaschi (2012), Duke, Simmons y Cash (2009), Gerber (2012), Hallam (1995), Hatfield y Lemyre (2016), Jørgensen (2002), Mantovani y Teixeira Dos Santos (2019) y Nielsen (1999, 2001).

De los estudios previamente mencionados, se encontraron dos que de manera similar consideraron los parámetros utilizados en este estudio, así como una metodología similar. El primero, fue el estudio de Araujo (2016), el cual evalúa la práctica de autorregulación basada en comportamientos identificados en la literatura sobre la ejecución musical experta, ordenados en tres categorías: organización de la práctica, recursos personales y recursos externos. Para esto, 212 participantes de diferentes países de Europa y América que cursaran una licenciatura en música, completaron un cuestionario para reportar su práctica autorregulatoria durante el aprendizaje. Aunque en la lista de países participantes no se menciona a México, es posible que se haya considerado dentro del 7.5% de los participantes denominado “otros países”. El segundo estudio corresponde al de Capistrán-Gracia (2017), el cual se llevó a cabo con estudiantes y profesores de licenciatura de 6 universidades públicas de la ANUIES<sup>2</sup> Región Centro Occidente de México. Se realizó por medio de 2 cuestionarios anónimos, uno dirigido a los alumnos y otro a los profesores enfocado a las estrategias de práctica utilizadas durante sus sesiones de estudio y que consideraban su nivel de satisfacción con sus presentaciones, su percepción del concepto de

---

<sup>2</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México).

práctica efectiva, el papel de los instructores y su percepción del concepto de autoeficacia con relación a uno mismo y a otros.

Si bien, ambos estudios consideran elementos del desarrollo del expertise musical y del aprendizaje autorregulado, ninguno considera de manera simultánea las tres categorías que surgen del análisis de este trabajo con base en el marco teórico de la adquisición del desempeño experto propuesto por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y de la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000a, 2002a, 2002). Adicionalmente, aunque el estudio de Capistrán-Gracia incluye participantes mexicanos, ninguna de las instituciones participantes se encuentra en la Ciudad de México. Por lo tanto, se optó por diseñar un cuestionario con fines exploratorios que considerara todos los elementos planteados en el presente trabajo en estudiantes de música a nivel superior de una institución mexicana.

Esta tesis se compone de introducción, cuatro capítulos y conclusión. El primer capítulo se enfoca en desarrollar los antecedentes y el marco teórico de la adquisición del desempeño experto, delinear las características de la práctica efectiva y revisar las principales diferencias entre músicos expertos y principiantes. El segundo capítulo aborda la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado y los elementos que la componen, para luego comparar ambos referentes teóricos y determinar los parámetros considerados en el estudio. El tercer capítulo presenta la metodología utilizada, exponiendo las preguntas secundarias de investigación y detallando el diseño y análisis del instrumento metodológico. El cuarto capítulo introduce y discute los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario con base en los parámetros mencionados en el segundo capítulo. Y finalmente, las conclusiones ofrecen una reflexión sobre los resultados obtenidos frente a las actitudes, creencias y comportamientos de los participantes a tono con la literatura, así como la mención de las limitaciones del estudio y la propuesta de futuras líneas de investigación basadas en los resultados.

El marco teórico de la adquisición del desempeño experto propuesto por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000a, 2002a, 2002) exponen valiosa información, tanto para estudiantes como para maestros, sobre los elementos musicales y no musicales fundamentales para el éxito de estudiantes de música a nivel profesional. Si bien, esta investigación tiene como objetivo

principal identificar aquellos factores que influyen en un aprendizaje integral y en el desarrollo del *expertise* musical e instrumental, también invita a que se reflexione sobre las prácticas musicales y pedagógicas propias con el fin de crear ambientes de aprendizaje que impulsen a los alumnos hacia el *expertise* musical.

## Capítulo 1

### El desarrollo del *expertise* instrumental en el estudiante de música a nivel superior

Feltovich, Prietula y Ericsson (2006) afirman que los métodos de investigación que se han enfocado en el *expertise* artístico incluyen el análisis del registro histórico de artistas eminentes, las entrevistas retrospectivas y los estudios sobre la práctica. Destacan también que, aunque algunas investigaciones han mostrado que al nivel de un experto el aprendizaje pareciera ocurrir con mayor facilidad, aún se necesita de práctica para mejorar aspectos específicos, apoyo de docentes o instructores, un entorno controlado, reflexión y retroalimentación constante. Además, se ha observado que las personas que logran un alto rendimiento y que son considerados intérpretes expertos o eminentes se caracterizan por buscar profesores capacitados e involucrarse en actividades especialmente diseñadas para su capacitación, denominadas práctica deliberada, para adquirir representaciones y mecanismos que les permiten monitorear, controlar y evaluar su propio desempeño y buscar oportunidades para el refinamiento gradual (pp. 58-59).

¿Qué es lo que hace a un músico ser considerado experto? Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) definen a un experto como alguien que consistentemente se desempeña en un nivel superior, que domina el conocimiento y técnicas existentes en su ámbito (p. 366) y que ha pasado al menos diez años maximizando la cantidad de tiempo involucrado en la práctica deliberada (p. 368). Papageorgi *et al.* (2009) expandieron la definición anterior al plantear que un experto es “una persona que demuestra consistentemente niveles excepcionales de interpretación en comparación con otros individuos de edad y experiencia similares, y cuyo nivel de experiencia puede ser confirmado por algún tipo de resultados mensurables” (p. 32). Dicho de otra manera, un músico experto es aquel que muestra habilidades complejas, tanto musicales como de aprendizaje, así como un serio compromiso que lo motiva y le permite involucrarse por largos periodos en actividades que lo guían hacia una mejora constante.

El propósito de este capítulo es hacer un breve recuento de los avances que han logrado los estudios sobre el *expertise* musical y la práctica deliberada, revisar la teoría de la adquisición del *expertise* de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y explorar la importancia que la práctica tiene en la calidad de la interpretación instrumental y en el desarrollo del *expertise*; comparando las diferencias que los estudios han encontrado entre músicos expertos y novatos.

## 1.1 El *Expertise* y la práctica deliberada

Desde los principios de la psicología como disciplina, las investigaciones en torno al *expertise*, tanto en el campo de la música, como en el ajedrez y los deportes, muestran el carácter controvertido del término; sin embargo, los avances de estas nos han permitido tener una visión más completa sobre los factores que intervienen en la consolidación de un experto.

En el artículo titulado *Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert?*, los autores hacen un recuento sobre los principales investigadores del tema y exponen cómo las ideas presentadas en los diferentes estudios han evolucionado. Inician su análisis con Sir Francis Galton quien en 1869 publicó que el *expertise* de científicos, músicos, escritores, poetas, pintores y atletas eminentes estaba relacionado con la biología, propuesta que surgió al analizar los registros genealógicos de estos individuos (Hambrick *et al.*, 2014, p. 1). John Watson (1930), conocido como el padre del conductismo, rechazó la idea propuesta por Galton de que los expertos “nacen” y no se “hacen” y aseguró que “practicar más intensamente que otros [...] es probablemente la explicación más razonable que tenemos hoy en día no sólo para el éxito de cualquier línea, sino incluso para el genio” (p. 212 en Hambrick *et al.*, 2014, p. 1). Hambrick y colaboradores explican que, en 1993, por medio de una publicación titulada *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer se pronunciaron a favor de la propuesta de Watson, manifestando que el desempeño experto no surge de una habilidad nata o “talento”, sino que refleja un largo periodo de práctica deliberada. Ésta es definida como la participación en actividades altamente estructuradas, creadas específicamente para mejorar el desempeño en un dominio a través de la retroalimentación inmediata, las cuales requieren un alto nivel de concentración y no siempre resultan

intrínsecamente agradables (Hambrick *et al.*, 2014, pp. 1-2). De acuerdo con Araújo (2016) una persona involucrada en la práctica deliberada:

1) tiene una tarea bien definida que representa un desafío personal a superar; 2) se concentra tanto como sea posible durante la realización de la tarea a cumplir; 3) tiene la persistencia de repetir secciones y corregir errores; y 4) encuentra estrategias alternativas para intentar lograr elementos difíciles dentro de la tarea (p. 279).

Sobre este punto, Ericsson, Prietula y Cokely (2007) señalan que no toda la práctica lleva hacia la perfección, sino que es la práctica deliberada la que ayuda a desarrollar la experiencia por medio de esfuerzos considerables, específicos y constantes (p. 118). Practicar continuamente sin tener objetivos o evaluar el progreso no lleva a un aprendizaje significativo<sup>3</sup>, sino mecánico, y difícilmente encamina al músico a un desarrollo experto.

Para comprobar su teoría con relación al desarrollo musical, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) llevaron a cabo dos estudios. En el primero participaron violinistas de una academia de música de Berlín Occidental y se descubrió que los estudiantes de la facultad designados como “los mejores”, habían acumulado un promedio de más de 10 mil horas de práctica deliberada a los 20 años, aproximadamente 2,500 horas más que el promedio de violinistas “buenos” y 5 mil horas más que el promedio de un grupo “docente”. En el segundo estudio con pianistas “expertos” encontraron que, de manera similar a los violinistas, estos habían acumulado más de 10 mil horas de práctica deliberada a los 20 años, en comparación con aproximadamente 2 mil horas para los pianistas “aficionados”. Con estos resultados, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer explicaron que, lograr un desempeño de nivel experto no depende de una capacidad innata (talento); al contrario, es necesario un alto nivel de práctica deliberada. A esta teoría también añadieron que “las diferencias individuales en el rendimiento final pueden explicarse en gran medida por cantidades diferenciales de niveles de práctica pasados y actuales” (p. 392) y que “las diferencias entre los intérpretes expertos y los adultos normales reflejan un período de vida de un esfuerzo deliberado para mejorar el rendimiento en un dominio específico” (p. 400). Dicho brevemente, la diferencia principal entre los expertos y otros músicos, es la

---

<sup>3</sup> Definido por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2013) como “la adquisición de conocimientos, actitudes, valores o competencias por parte de una persona, y la generación de cambios en sus niveles de comprensión y comportamiento a través de la experiencia, la práctica, el estudio o la instrucción” (p. 81).

cantidad no solo de práctica, sino específicamente de práctica deliberada; caracterizada por sus autores por su cuidadosa estructura, objetivos, retroalimentación y concentración.

En un artículo de opinión en *The New York Times*, Hambrick y Meinz (2011a), notaron que las investigaciones de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer han logrado un atractivo meritocrático al implicar que casi cualquier persona puede convertirse en un experto con suficiente práctica y esfuerzo. Elogiado por avanzar la comprensión del desempeño experto, este artículo se volvió un “clásico de citas” puesto que, según *Web of Science*, aparece en la literatura científica más de 1,000 veces (en Hambrick *et al.*, 2014, p. 2). A pesar de que a simple vista esta teoría se puede considerar meritocrática, un análisis más profundo deja ver que sus autores consideran diversos factores clave para que alguien pueda alcanzar un nivel experto y no se basan únicamente en la cantidad de práctica y el esfuerzo. Adicionalmente, la teoría de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, lista otros elementos que considera fundamentales en la formación de un experto, los cuales se discutirán a detalle más adelante.

Si bien es cierto que esta propuesta ha sido importante en los avances sobre la comprensión del *expertise*, también es importante considerar las críticas que ha recibido por motivos conceptuales y metodológicos. Hambrick *et al.* (2014, pp. 2-3) exponen de manera cronológica algunas críticas emitidas por distintos investigadores sobre las ideas de *expertise* y la práctica deliberada propuesta por Ericsson y sus colegas:

- Gardner (1995) observó que la visión de la práctica deliberada ignora o minimiza aspectos importantes de la experiencia ordinaria de los estudiantes.
- Sternberg (1996) afirmó que la mayoría de las personas que tienen el objetivo de convertirse en expertos en algún campo terminan abandonándolo en el proceso.
- Schneider (1998) cuestionó que la práctica deliberada sea el único parámetro considerado en el progreso de un dominio dado.
- Detterman, Gabriel y Ruthsatz (1998) argumentaron que la practica deliberada no puede igualar el resultado a pesar de las mejores intenciones del intérprete.
- Anderson (2000) concluyó que esta investigación no establece realmente la premisa de que una gran cantidad de práctica es suficiente para un desempeño talentoso.

- Hambrick y Meinz (2011b) y Campitelli y Gobet (2011) afirmaron que, aunque la práctica deliberada es importante y necesaria, no es suficiente para explicar por completo las diferencias individuales en el desempeño de un individuo.

Si bien parece que las investigaciones de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer sobre la adquisición del desempeño experto se centran exclusivamente en la importancia de la práctica deliberada, es desacertado afirmar que este es el único aspecto que consideran como determinante o influyente en este proceso. El entorno social, la motivación, los recursos económicos y de tiempo y esfuerzo, son otros aspectos centrales de esta teoría y que parecieran ser ignorados por aquellos que la critican.

Como afirman Hambrick *et al.* (2014), la práctica deliberada no explica todas, ni siquiera la mayoría de las variables en el desempeño experto de dominios como la música, el ajedrez o los deportes, y es necesario ver más allá de la práctica deliberada y evidenciar otros factores que también contribuyen (p. 3). En los estudios relacionados con el *expertise* musical, se ha observado que la práctica deliberada representa el 30% del desempeño musical y que el otro 70% depende de otros factores, dando cuenta de porqué es que algunas personas se convierten en expertas en sus respectivos dominios y otras no (pp. 7-8). McNamara, Holmes y Collins (2006) entrevistaron a músicos renombrados e identificaron ciertas características psicológicas que fueron percibidas como fundamentales en el desarrollo de la excelencia en el funcionamiento musical. Estas incluían características genéricas, como la dedicación, la planificación y el compromiso, así como una aplicación más específica de cada una de ellas. También se informó que una serie de habilidades no musicales, como las interpersonales, la autoevaluación realista, la fijación de metas y la confianza, eran necesarias para sobresalir profesionalmente y para obtener altos cargos dentro de las orquestas y conservatorios (en Papageorgi *et al.*, 2009, p. 35). Es entonces evidente que, para ser considerado un experto, no se pueden adquirir únicamente habilidades técnicas del instrumento, tener conocimientos musicales o practicar deliberadamente; es esencial desarrollar una variedad de habilidades y conocimientos adicionales a los relacionados con la música.

Feltovich, Prietula y Ericsson (2006, p. 59) enfatizan que estudiar el desarrollo del desempeño de expertos, puede ofrecer una fuente de datos que permita comprender con mayor

claridad los factores que son necesarios para el éxito, incluyendo aspectos como los componentes sociales y de motivación que permiten a un individuo perseverar para llegar a altos niveles de exigencia en su dominio. Conuerdo con la idea de que estudiar el desempeño experto es crucial para entender este fenómeno y añadiría que estos estudios también deben de incluir a estudiantes profesionales de música, quienes pueden ser una fuente valiosa de información sobre el proceso hacia el *expertise* y sobre factores que influyen dicho proceso, tales como su motivación, su entorno social, su entorno escolar, etc. Estos estudios serían aportaciones valiosas al campo de la educación musical, e impulsan la reflexión y la creación de estrategias efectivas que surjan del contexto y necesidades del estudiante.

## 1.2 Teoría del desarrollo del *expertise*

La teoría de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer. (1993, p. 363) sobre la adquisición del desempeño experto, parte de las características adquiridas por las personas, resultado de la práctica deliberada extensa, sus niveles de actividad y sus emociones. Esta teoría, según Williamon y Valentine (2000, p. 355), establece que, para que un individuo logre *expertise* en algún dominio, debe de maximizar la cantidad de tiempo dedicado a la práctica deliberada durante un periodo de al menos 10 años, lo que implica la optimización dentro de tres limitantes: de recurso, de esfuerzo y motivacional. Por tanto, asumen que la calidad de la interpretación está directamente relacionada a la cantidad de práctica deliberada. Esto quiere decir que los músicos, en el mejor de los casos, deben de tener acceso al docente, material e instalaciones de capacitación. Asimismo, deben de maximizar los beneficios de la práctica a largo plazo evitando el agotamiento y desgaste al manejar sus tiempos de práctica y satisfacer la restricción motivacional al reconocer que la práctica deliberada es esencial para lograr avances en su desempeño.

Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) mencionaron que la falta de mejora se puede deber a la ausencia de retroalimentación inmediata, al uso de estrategias inadecuadas y a la mera repetición de pasajes que no resulta en progreso o precisión. Por ello, propusieron cuatro condiciones necesarias para el aprendizaje óptimo y mejoras de desempeño basándose en

investigaciones de otros autores<sup>4</sup> y concluyeron que cuando éstas se cumplen, la práctica mejora y se incrementa la precisión y rapidez de ejecución de tareas cognitivas, perceptivas y motoras.

Estas son:

1. Mostrar motivación para ocuparse en una tarea y ejercer un esfuerzo para mejorar el desempeño.
2. El diseño de la tarea debe tomar en cuenta el conocimiento previo del aprendizaje para que ésta se entienda correctamente después de un breve periodo de instrucción.
3. Obtener retroalimentación informativa inmediata y conocer los resultados del desempeño.
4. Desempeñar repetidamente las mismas tareas y otras similares (p. 367).

### *Práctica deliberada*

En el centro de esta teoría se encuentra el concepto de práctica deliberada. Ericsson y Krampe (1996) presentaron evidencia de que la práctica juega un papel importante en la mejora de la ejecución instrumental y, una vez que se alcanza un alto nivel, esta debe continuar para mantener las habilidades necesarias de un alto desempeño (en Araújo, 2016, p. 279). Es decir, cuando los músicos logran ejecutar una técnica correctamente o interpretar una pieza para un examen, no significa que el proceso de aprendizaje ha terminado o que ya se tiene un dominio total de las habilidades específicas para tocar el repertorio. Para no olvidarlas y continuar perfeccionándolas se deben practicar continuamente, ya sea en un ejercicio de preparación como tocar escalas, en un estudio o como parte del repertorio. De acuerdo con Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), la práctica deliberada se distingue del trabajo (interpretación pública, concursos, servicios prestados a cambio de pago) y del juego (actividades intrínsecamente divertidas sin objetivos explícitos) porque las metas, costos y recompensas de estas actividades difieren, así como la frecuencia con la que los músicos se involucran en ellas; adicionalmente, la práctica deliberada requiere una atención enfocada en maximizar la retroalimentación e información para la acción correctiva del aprendizaje (p. 368). Considero que la práctica deliberada, aunque a veces pueda parecer tediosa o cansada por el nivel de concentración y esfuerzo que requiere,

---

<sup>4</sup> Autores consultados por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993): Bower y Hilgard, 1981; Fitts y Posner, 1967; Gagné, 1970; Gibson, 1969; Welford, 1968.

también presenta momentos de satisfacción que permiten disfrutarla, ya sea al lograr metas a corto plazo o al superar alguna dificultad. Adicionalmente, difiero con el supuesto de que el “juego” no pueda tener objetivos explícitos; aun cuando la meta principal sea divertirse, considero que estas actividades deben organizarse de manera sistemática y congruente con los objetivos.

### *Restricciones de recursos*

Adicional a la práctica deliberada, esta teoría menciona que hay tres restricciones que los estudiantes deben superar en la adquisición del *expertise*: de recursos, de esfuerzo y de motivación. Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) mencionan que los instrumentos, las partituras, las clases particulares y los medios de transporte, son algunos de los recursos que pueden facilitar u obstaculizar la exposición temprana a la música para muchos alumnos. Los investigadores explican que se ha encontrado que la mayoría de los expertos a nivel internacional tuvieron su primer contacto con la música entre los 3 y 8 años, edades en las que el apoyo de padres y maestros es fundamental. Los padres no solamente proveen recursos financieros o de tiempo, sino que, gracias a su interés, facilitan un acceso temprano, motivan las actividades musicales, las monitorean y son un elemento crítico en la transición hacia la práctica deliberada (p. 370). Adicionalmente, los maestros proporcionan instrucciones explícitas sobre el mejor método o estrategias a seguir, supervisan el progreso y proveen un diagnóstico individualizado de los errores y una retroalimentación informativa. También son quienes organizan la secuencia de tareas para la instrucción y con base en su monitoreo y experiencia, ayudan a transicionar a tareas más complejas y desafiantes, motivándolos a involucrarse en actividades de práctica que maximicen sus avances y los guíen hacia el *expertise* (pp. 367-368). Existen músicos que han carecido ya sea de recursos financieros o del apoyo de padres y maestros, pero que han logrado superar estos obstáculos y seguir adelante con su desarrollo musical. Aunque estos recursos no determinan el futuro del músico, coincide con la premisa de que son factores altamente influyentes tanto en un acercamiento temprano a la música como en el desarrollo de ésta.

### *Restricciones de esfuerzo*

Con relación a las restricciones de esfuerzo, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) explican que para que la práctica efectiva tenga los efectos deseados, se debe llevar a cabo por largos periodos y de manera constante, lo que significa que el tiempo dedicado a esta actividad no solamente debe de ser administrado adecuadamente para maximizarlo, sino que también es necesario un alto nivel de concentración durante sus actividades (p. 370). Además, una precondition necesaria para la práctica es la atención total para identificar las áreas que pueden mejorar o para evitar errores porque, la práctica sin concentración es incluso perjudicial para la mejora del desempeño (pp. 370-371). Este punto es importante con respecto al aprovechamiento de las sesiones de práctica. Al no estar lo más concentrado posible se malgasta el tiempo y las tareas se pueden volver monótonas y repetitivas; y, por lo tanto, puede resultar en la memorización de los errores, en percibir pocos avances e incluso llevar a la frustración. La práctica deliberada, según Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, no debe exceder la duración óptima, sino mantener un equilibrio entre el esfuerzo y la recuperación, lo que a corto plazo permite al cuerpo y la mente recuperarse para evitar fatiga mental y física, así como lesiones; y a largo plazo, les permite adaptarse de manera paulatina a las demandas de la práctica que irán incrementando gradualmente conforme adquieran un mayor nivel (p. 371).

Dawson (2006) estudió las razones por las que los músicos suelen sufrir lesiones o dolor al tocar su instrumento y concluyó que a estos problemas se les denomina de "uso excesivo", definido como "la práctica o el acto que produce dificultades físicas, no las dificultades en sí mismas" (p. 36). Menciona que problemas como técnica inadecuada, malas posturas o incluso condiciones genéticas como la doble articulación son bastante comunes entre los músicos (p. 37). Sin embargo, el principal factor relacionado con el uso excesivo "consiste en dedicarse a cualquier actividad que exceda los límites fisiológicos del cuerpo: pedir a nuestros cuerpos más de lo que son capaces de hacer" (p. 36). Por ejemplo, cuando un músico toca con demasiada intensidad durante periodos prolongados sin permitir la recuperación adecuada. Esta situación comúnmente ocurre cuando se realizan cambios rápidos en algún aspecto de la vida musical, como cambiar de maestro, entrar a un nuevo ensamble o prepararse para un concurso. Seashore (1967, p. 155) argumenta que la importancia de trabajar en un aprendizaje efectivo es tan fundamental como permitir al cuerpo y a la mente descansar.

Un aspecto más para considerar con relación a estas restricciones, tanto en el nivel de concentración como en el equilibrio entre actividad y descanso, es el periodo de adaptación del estudiante a la instrucción, evaluación y expectativas, las cuales cambian conforme el músico se desarrolla. Por ejemplo, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) mencionan que, tanto en las primeras etapas de desarrollo como en los concursos, las comparaciones de nivel se hacen mayormente entre músicos de la misma edad y capacidad. En niños y adolescentes la competencia se enfoca especialmente en las habilidades técnicas y entre adultos y expertos en la interpretación y expresividad. Conforme la experiencia incrementa, las actividades de práctica y los criterios de evaluación cambian. Finalmente, las expectativas de músicos eminentes van más allá de las comparaciones entre la técnica o la interpretación y, por el contrario, de estos músicos se esperan contribuciones únicas y novedosas (p. 369). Conforme los estudiantes avanzan y adquieren mayor experiencia deben de regular su esfuerzo durante la práctica, superar retos y restricciones de motivación, de manera que puedan avanzar maximizando el tiempo disponible, adaptarse a las nuevas expectativas y evitar fatiga y lesiones mentales y físicas.

### *Restricciones de motivación*

La restricción de motivación surge del supuesto de que la práctica deliberada no es agradable, pero que los músicos se involucran en ella porque les motiva saber que es ésta la que les permitirá mejorar su desempeño musical; por tanto, esta motivación debe de surgir previo a involucrarse en las actividades de práctica (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, p. 371). Este marco teórico explica que, involucrarse en actividades relacionadas a la música, como competir o tocar en público, provee metas a corto plazo que permiten mejoras específicas. De esta manera, el estudiante percibe la relación entre la práctica y el desempeño como positiva; se siente motivado a practicar porque asocia esta actividad con la meta de incrementar sus habilidades y alcanzar sus objetivos (p. 372). Al igual que las habilidades musicales, la motivación se va desarrollando con el tiempo y se ve influenciada por los resultados obtenidos. En las primeras etapas de exposición y desarrollo musical, es importante que padres y maestros nutran esta motivación en los jóvenes músicos para que ellos la continúen desarrollando de manera personal conforme avanzan. Dicho lo anterior, considero que en la manera en la que el

maestro y los padres aborden la práctica desde las primeras etapas de aprendizaje y en cómo la viva el estudiante, se puede evitar que adopten este supuesto de que no es una actividad agradable, sino necesaria y satisfactoria.

### *Teoría del desarrollo del expertise*

A partir de este marco teórico, Ericsson y sus colegas propusieron la teoría del desarrollo del *expertise* basándose en la investigación que hizo Bloom (1985) sobre la historia del desarrollo de intérpretes de nivel internacional en varias disciplinas. Bloom describió cómo estos artistas expertos comienzan participando de actividades lúdicas en el dominio correspondiente. Después pasan a una fase más larga de actividades de aprendizaje que, además de establecer estándares, exigen más tiempo y trabajo. Luego, por medio de experiencias de aprendizaje que fortalecen la dedicación al dominio, la actividad se convierte en una vocación o profesión para toda la vida (en Jørgensen, 2002, pp. 106-107). Podemos observar este proceso en músicos expertos o incluso en atletas de alto rendimiento que comenzaron su formación desde una edad temprana, hasta comprometerse con su respectiva disciplina y que han dedicado a ello su vida profesional mostrando resultados excepcionales.

Tomando como punto de partida las fases propuestas por Bloom, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993, p. 369) propusieron una teoría general sobre el desarrollo del *expertise* delineando sus etapas principales. La primera etapa inicia cuando la persona es introducida al dominio, en este caso la música, por medio de actividades no académicas e interacción lúdica, y termina cuando comienza la instrucción formal<sup>5</sup>. Lehmann y Gruber (2006) explican que, es en esta primera etapa donde los niños que vienen de hogares “musicales” pueden tener una ventaja sobre los que no tienen este acceso a ese entorno (p. 461), al ser expuestos desde edades tempranas permitiendo que la música sea parte de su cotidianidad. La segunda etapa involucra el principio de la instrucción y de la práctica deliberada (Papageorgi *et al.*, 2009, p. 33). Es durante esta etapa que los maestros instruyen a los alumnos en actividades estructuradas que les

---

<sup>5</sup> Definida por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2013) como la “educación institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados” (p. 84).

permiten maximizar su mejora (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, p. 368); así como estrategias para desarrollar su técnica en el instrumento e incrementar sus conocimientos y habilidades musicales. La tercera etapa comienza con el compromiso del músico por alcanzar los niveles más altos posibles en el dominio y, por lo tanto, se busca una instrucción de calidad y condiciones óptimas de entrenamiento (Papageorgi *et al.*, 2009, p. 33). En otras palabras, es cuando el joven estudiante se compromete a estudiar de tiempo completo la música para convertirse en un profesional (Lehmann & Gruber, 2006, p. 461). Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) decidieron añadir a esta teoría una cuarta etapa, denominada de *desempeño eminente* y argumentan que “en las artes y las ciencias, los logros eminentes implican la contribución de nuevas ideas, teorías y métodos” (p. 370). Krampe y Ericsson (1995) dicen refiriéndose a los músicos, “mientras que el desempeño experto implica el dominio de técnicas establecidas y pulidas interpretaciones de obras musicales, el rendimiento eminente trasciende el nivel experto al ofrecer una contribución única y valiosa en términos de un nuevo estilo, técnica o interpretación” (p. 97 en Jørgensen, 2002, p. 107). Es importante notar que, aunque esta etapa se considera parte del desarrollo experto, no todos los músicos la alcanzan.

Los estudios sobre el *expertise* no se enfocan únicamente a los altos niveles de desempeño, sino también a las primeras etapas de desarrollo cognitivo a través de las cuales todo individuo debe de pasar (Feltovich, Prietula & Ericsson, 2006, p. 59). También es importante notar que, durante las primeras tres fases de desarrollo musical, el individuo necesita ser apoyado por fuentes externas como padres, maestros e instituciones (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, p. 369). Además, llama la atención que, a pesar de la importancia otorgada a la práctica deliberada en esta teoría, factores como el papel de la instrucción, apoyo de padres y maestros, y la motivación que lleva al compromiso del individuo son incluidos y considerados claves para que el alumno se posicione en un camino que potencialmente lo llevará al *expertise* musical. De acuerdo con estos autores, alcanzar el *expertise* va más allá de la cantidad o calidad de práctica que un músico pueda obtener durante su vida, sino que incluyen otros elementos igualmente importantes que, en conjunto, suman a una experiencia de aprendizaje integral.

### 1.3 Práctica efectiva: un elemento fundamental en el desarrollo del *expertise* y en la calidad la interpretación instrumental

La idea de que la práctica es una parte esencial del desarrollo musical es generalmente aceptada entre músicos de todos los niveles. Tanto los principiantes como los expertos pueden llegar a dedicar una cantidad importante de tiempo a esta actividad con la esperanza de alcanzar un nivel superior y desarrollar diversas habilidades. La mayoría de los profesores y padres se esfuerzan por inculcar este hábito fundamental en los principiantes, esperando que el tiempo invertido resulte productivo. Al charlar con estudiantes me he percatado que hay quienes tienen conceptos erróneos con relación a la práctica a pesar de su importancia; por ejemplo, quienes piensan que el simple hecho de dedicarle suficiente tiempo a su instrumento traerá la mejora, que una vez que se logra tocar algún repertorio o dominar alguna técnica ya no es suficiente practicarla o que para los músicos profesionales todo es fácil, no cometen errores y su tiempo dedicado a la práctica es mínimo. También están aquellos estudiantes que en el fondo poseen las mejores intenciones, pero tienen poca comprensión de cómo practicar de manera efectiva, por lo que no maximizan sus esfuerzos durante sus sesiones.

Al analizar la literatura podemos observar que los músicos practican para construir resistencia, flexibilidad y destreza. Practican para mantener un buen desempeño, mejorar la lectura a primera vista, memorizar, resolver problemas, y también, disfrutar de la producción de la música (Byo, 2004, p. 35). La práctica como actividad sistemática, permite establecer una representación interna<sup>6</sup> sólida y estar preparado para tocar en las condiciones bajo las cuales se interpretará el repertorio (Lehmann & Gruber, 2006, p. 461). Hay también habilidades vinculadas a la ejecución del instrumento como las identificadas por McPherson (1995): lectura a primera vista, tocar música ensayada, tocar música de memoria, tocar de oído e improvisar (p. 116); destrezas que pueden ser desarrolladas, entre otras, durante las sesiones de práctica y que reflejan avances musicales medibles. Teniendo en cuenta su finalidad, se ha denominado a las sesiones de práctica como una actividad de “autoenseñanza” porque en la ausencia del maestro el

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Allen (2007), las representaciones internas o mentales son los conceptos, los cuales se usan para identificar objetos, llevar a cabo acciones, interpretar eventos y formar conocimiento (p. 1). Paivio (1990) explica que esta modalidad mental ocurre cuando el cerebro humano almacena información en forma de redes neuronales que representan las imágenes del mundo (p. 16).

alumno debe de actuar como el delegado del profesor, asignarse tareas y supervisar su propio trabajo; además, al ser principalmente una actividad solitaria, el músico depende de sí mismo para lograr avances y esforzarse por lograr una sesión productiva (Williamon, 2004, p. 85). Por esta razón, es de suma importancia para los profesores inculcar y modelar buenos hábitos de estudio, así como enfatizar la importancia de la práctica para lograr mejoras en la ejecución del instrumento.

Se han realizado estudios para encontrar relaciones entre la práctica y la calidad de la interpretación del instrumento desde diferentes perspectivas. En relación con la cantidad de tiempo dedicado a esta actividad, Chaffin y Lemieux (2004) argumentan que son necesarias muchas horas de práctica para alcanzar y mantener un nivel profesional de ejecución a partir de parámetros delineados por autores como Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y Sloboda *et al.* (1996) quienes establecen que para lograr un alto rendimiento se necesitan aproximadamente 10 mil horas para la edad de 21 años. Además, mencionan que es un mito común el pensar que un individuo experimentado puede alcanzar altos niveles con un mínimo esfuerzo porque los estudios muestran que, tanto en la música como en otros campos de conocimiento, aún los prodigios más excepcionales han dedicado por lo menos 10 años de preparación para desarrollar sus habilidades con el fin de alcanzar el *expertise* (p. 32) y tienen la necesidad de seguir practicando para mantener el nivel de sus habilidades. Esta conclusión coincide con la idea de que es ideal ser introducido a la música desde una temprana edad para maximizar el tiempo acumulado de práctica y aprendizaje y poder seguir progresando a niveles excepcionales; hay incluso escuelas profesionales que no aceptan alumnos de nuevo ingreso a partir de una cierta edad. Aunque claramente esto es una ventaja, pienso que no solo la edad a la que se comienzan a acumular estos aprendizajes es lo que maximiza el esfuerzo, como se mencionó anteriormente, existe una serie de factores que permitirá que este tiempo invertido resulte efectivo.

Autores como Bonneville-Roussy y Bouffard (2015) analizaron una serie de estudios que argumentan que uno de los predictores de la calidad de la ejecución del instrumento es el tiempo utilizado en la práctica deliberada (p. 689) y declaran que en el campo de la música se ha llegado a un consenso en el sentido de que la cantidad acumulada de tiempo de práctica formal o deliberada es la que predice niveles más altos de desempeño (p. 687). Es importante mencionar que estos autores no generalizan el término “práctica” en sus conclusiones, sino que se refieren a

la práctica deliberada de manera específica que, como se define anteriormente en la tesis, es aquella que cuenta con actividades altamente estructuradas, tiene el objetivo de mejorar el desempeño, provee retroalimentación inmediata y requiere un alto nivel de concentración. Sin embargo, considero que asegurar un consenso sobre estas conclusiones no es preciso porque existen estudios que han podido observar elementos adicionales que presentan también una influencia considerable. Por ejemplo, las críticas hechas por Hambrick *et al.* (2014) y McNamara, Holmes y Collins (2006), ya mencionadas con anterioridad, manifiestan que la práctica deliberada no explica todas las variables del desempeño musical y que existen ciertas características psicológicas fundamentales para el desarrollo de la excelencia musical, las cuales pueden o no ser parte de la práctica como tal, pero poseen una influencia significativa en la calidad del desempeño.

Otra conclusión que si bien no es una crítica a los resultados anteriores pero que ofrece otra perspectiva respecto a la cantidad de tiempo que se debe dedicar a la práctica es la de Jørgensen (1997), quien llevó a cabo un estudio donde demostraba cómo diferentes grupos instrumentales en escuelas profesionales de música dedican diferentes cantidades de horas al estudio. Los pianistas y violinistas encabezaban la lista registrando la mayor cantidad de horas, seguidos de otros instrumentos de cuerdas, órganos, instrumentos de viento de madera y metales, y terminando con los cantantes al final de la lista (en Lehmann & Gruber, 2006, p. 459). Además, encontró que estas diferencias estaban relacionadas a las demandas fisiológicas y técnicas de cada instrumento, así como a la naturaleza y extensión del repertorio (en Jørgensen & Hallam, 2016, p. 451). A pesar de la especificidad de participantes en el estudio de Jørgensen, es importante recordar que la práctica es esencial para el desarrollo del *expertise* musical y su función y manifestación varía en los diferentes géneros; también, los estilos de las diversas culturas musicales tienen demandas específicas que influyen en la manera en la que se practica y estudia la música, esta variedad de formas de practicar puede arrojar resultados diferentes a los de la tradición clásica de un conservatorio (Jørgensen & Hallam, 2016, p. 459). Como podemos observar, existen distintas variables que determinan el tiempo de práctica adecuado o necesario para lograr los objetivos deseados, independientemente de las demandas específicas de cada instrumento, género o tradición musical.

Jørgensen y Hallam (2016) aseguran que los profesionales e investigadores concuerdan en que existen dos variables importantes que determinan el desempeño musical: “la calidad y cantidad de la práctica, en interacción con el conocimiento y las habilidades previas” (pp. 449-450). Como lo mencionan Hallam y Prince (2003), la calidad de ejecución del instrumento no solo es influenciada por el tiempo invertido en la práctica, sino por la forma en que el músico implementa las habilidades necesarias para producir una ejecución de alta calidad y en el contexto existente (p. 3). Esta situación es evidente al observar alumnos que dedican incontables horas a su instrumento sin mostrar mejoría o que continúan cometiendo los mismos errores. También es posible notar a otros que aparentemente no dedican suficiente tiempo a la práctica y pese a ello demuestran avances indiscutibles. ¿Cómo es que sucede esto? Hallam (2010, p. 310) explica que los factores que crean una diferencia en la calidad son las diferencias en las estrategias de práctica<sup>7</sup> adoptadas y las habilidades metacognitivas<sup>8</sup>, en otras palabras, en hacer de la práctica una actividad eficiente y con resultados tangibles.

La práctica efectiva ha sido definida por Hallam (1997c) como “aquello que logra el producto final deseado, en el menor tiempo posible, sin interferir negativamente con los objetivos a más largo plazo” (p. 181 en Jørgensen & Hallam, 2016, p. 449); es decir, practicar de manera que existan resultados palpables tanto a corto como a largo plazo sin desanimar o dañar el desarrollo musical en el proceso. Hallam (2016, p. 449) también explica que la práctica es fundamental para el desarrollo de todos los aspectos de la experiencia musical. El músico no solo necesita considerar el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también debe desarrollar la interpretación musical, puede tener que tocar o cantar de memoria, ensayar y tocar en cooperación con otros músicos, improvisar y lidiar con el miedo escénico. Todos estos elementos requieren de habilidades auditivas, técnicas, cognitivas, de comunicación, de rendimiento y de aprendizaje, las cuales no pueden ser adquiridas, mejoradas y mantenidas únicamente mediante tareas de repetición.

El propósito de la práctica efectiva es encontrar estrategias que funcionen, ya que sin éstas es difícil lograr mejoras y que, además, su uso resulta en un rápido y mejor aprendizaje

---

<sup>7</sup> Herramientas que los músicos utilizan para mejorar su *performance* y aprovechar el tiempo de manera efectiva.

<sup>8</sup> Costa (1984) ha definido las habilidades metacognitivas como aquellas que le permiten a una persona controlar sus conocimientos, planificar estrategias para procesar información, tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas, deliberar sobre su funcionamiento intelectual y evaluar su productividad (en Henry, 2016, p. 210).

(Chaffin & Lemieux, 2004, p. 23). Al considerar que la práctica efectiva puede resultar en aprendizaje efectivo, Chase y Ericsson (1981) analizaron estudios en una variedad de disciplinas y encontraron que la mera repetición de alguna tarea o actividad no conduce a una mejora; al contrario, se requiere establecer metas que sean alcanzables y que conduzcan a un mayor desarrollo de la habilidad actual (en Chaffin & Lemieux, 2004, p. 23). Esto no quiere decir que la repetición no sea un elemento importante de la práctica, pero al no haber una estrategia que le dé sentido o sea parte de un plan para alcanzar un objetivo específico, muy difícilmente llevará al músico a una mejora evidente y, como mencionó Hallam, obstaculizará las metas a largo plazo.

Chaffin y Lemieux (2004) encontraron que existen cinco características de la práctica efectiva fundamentadas en la literatura<sup>9</sup> sobre la experiencia y el aprendizaje de habilidades encontradas en escritos de destacados pedagogos del piano, en entrevistas publicadas con eminentes pianistas y en estudios de entrevistas que han investigado cómo los músicos expertos practican y alcanzan sus logros (p. 24). Dichas características fundamentales son: la concentración, el establecimiento de metas específicas, la autoevaluación constante, el uso flexible de estrategias y la visión general de la tarea (pp. 32-33). Desarrollar estas habilidades es una labor compleja, la cual requiere de una gran cantidad de motivación, así como de la contribución del entorno social (p. 29). Chaffin y Lemieux además añaden que:

El progreso debe ser monitoreado constante y continuamente se explorarán nuevas rutas de mejora. Para aquellos con las habilidades necesarias, la autoevaluación y la exploración autodirigida pueden ser suficientes, pero para los estudiantes y para los menos capacitados, la ayuda de un docente o entrenador es esencial para proporcionar la retroalimentación necesaria y sugerir estrategias productivas para superar los problemas [...] Aunque es la práctica diaria lo que a menudo parece ser más destacado, la práctica efectiva es cualquier cosa menos rutinaria. Más bien, es una cuestión de resolución de problemas continua, creativa, autoevaluación y esfuerzo (pp. 23-24).

Como podemos observar, la práctica efectiva es un aspecto fundamental para que un músico pueda desarrollar sus habilidades y conocimientos musicales, así como para lograr mejoras visibles. También podemos notar que existen una serie de requisitos y condiciones para que las sesiones de estudio en el instrumento logren los resultados deseados; por ende, es importante que, desde sus primeras etapas de desarrollo musical, los músicos sean guiados y dotados de retroalimentación constante que les permita ir adquiriendo hábitos y estrategias eficaces. La efectividad de la práctica va aumentando a medida que el músico adquiere mayor

---

<sup>9</sup> Literatura consultada por Chaffin y Lemieux (2004) para proponer las características de la práctica efectiva: Chaffin *et al.* (2002); Giesecking y Leimer, 1932,1972; Neuhaus, 1973; Sandor, 1981.

experiencia y desarrolla un mayor repertorio de habilidades. La pianista Misha Dichter señaló en una entrevista: “Odio pensar en el tiempo que perdí como estudiante. Ahora es tan fácil ver ciertos atajos que habrían ahorrado miles de horas” (Noyle, 1987, p. 57). Evidentemente conocer esos “atajos” desde un principio haría el quehacer musical más llevadero, pero como dice Williamon (2004), “¡La práctica debe ser practicada!” y tomada en serio porque “el músico profesional depende de un nivel profesional de práctica” (p. 99). Además, desarrollar estrategias y habilidades es parte del proceso de aprendizaje y se necesita de experiencia, instrucción, retroalimentación y motivación para mejorar de manera constante.

Desde la perspectiva de la educación musical, observar las diferencias de comportamientos, hábitos o habilidades enfocados a la práctica efectiva entre músicos expertos y aquellos aún en proceso de aprendizaje, puede brindar valiosa información para maestros, padres y alumnos al servir como referencias o modelos sobre qué elementos pueden conducir al *expertise*. En la literatura consultada para esta investigación se encontraron cinco diferencias fundamentales: las habilidades desarrolladas, los enfoques personalizados, la gestión de tiempo, las habilidades metacognitivas y el uso de estrategias de estudio.

Hallam (1998) explica que para alcanzar un nivel profesional son necesarias diversas habilidades y sus combinaciones para completar diferentes tareas o ramas del quehacer musical, como las auditivas, cognitivas, técnicas, musicales, de ejecución, de aprendizaje y de vida. Es decir, un solo tipo de habilidad no puede ser suficiente para desarrollarse como músico, por el contrario, mezclarlas de manera integral ofrece las herramientas necesarias para el desarrollo, aun cuando algunas de estas no sean exclusivas del campo de conocimiento musical (en Papageorgi *et al.*, 2009, p. 34). Esta declaración es cierta no solamente para la música; en todos los dominios, como los deportes, la danza o el ajedrez, por ejemplo, son necesarias habilidades que permiten utilizar los conocimientos y la técnica de manera que se obtengan resultados medibles y se alcancen objetivos. Si se busca desarrollarse profesionalmente en cualquier campo de conocimiento, es importante tener motivación, gestionar el tiempo correctamente, planear, evaluar el desempeño, etc. Por lo tanto, un músico que pretende alcanzar el *expertise* debe valorar el desarrollo de habilidades que van más allá de las asociadas a la ejecución de su instrumento.

También, los músicos profesionales desarrollan enfoques para la práctica y la ejecución que satisfacen sus necesidades individuales y reflejan su deseo por mantener altos estándares (Hallam, 2001a, p. 8). Con base en mi experiencia docente, pienso que, si bien existe una gran variedad de estrategias de estudio aceptadas de manera universal por los músicos, el nivel de *expertise*, el contexto, el repertorio, la fisionomía, entre muchos otros factores, permiten que una estrategia funcione o no para cada músico. El intentar emular lo que otro hace sin evaluar si en efecto está o no produciendo el resultado adecuado, puede producir pocos avances y frustración. Es justamente el buscar estrategias que funcionan de manera individual y que facilitan el logro de objetivos personales uno de los comportamientos que diferencia a los expertos.

En relación con la cantidad de tiempo dedicada a la práctica, Jørgensen y Hallam (2016) encontraron que esta aumenta a medida que la edad y experiencia se desarrollan, sobre todo en aquellos que se dedican profesionalmente a la música; sin embargo, con las demandas de la profesión como presentaciones y ensayos, el tiempo de práctica llega a disminuir (p. 450). No obstante, aunque los músicos expertos reportan más horas de práctica que los músicos inexpertos, se ha observado que la calidad, antes que la cantidad tiene una relación más cercana a los logros en su desempeño (Miksza, 2012, p. 324). Esta aparente contradicción del tiempo dedicado al estudio se podría explicar debido a los compromisos laborales de los músicos profesionales que de cierta manera pueden restringir el tiempo disponible para practicar, aunque es importante recordar que estos cuentan con un repertorio de estrategias y habilidades que les permiten obtener mayores logros en un menor tiempo que los músicos principiantes o en desarrollo.

Otra diferencia que se ha encontrado es que la adquisición y uso de las habilidades metacognitivas<sup>10</sup>, las cuales desempeñan un papel fundamental para obtener y desarrollar diversas habilidades musicales, permiten que las sesiones de práctica sean más eficaces. Así, en el contexto musical, el *expertise* se obtiene en parte por la práctica diaria en el instrumento y, por otro lado, por la influencia de las habilidades en la medida en que sean usadas por el músico (García, Dubé, Moreno & Marín, 2014, pp. 37-39). Hallam (2001b) observó que, a diferencia de los novatos, los músicos profesionales tienden a reportar una mayor actividad metacognitiva al utilizar estrategias sofisticadas para abordar la memorización y lidiar con la ansiedad, por

---

<sup>10</sup> Ver nota al pie en la página 30.

mencionar algunas. A partir de sus investigaciones, también concluyó que las habilidades metacognitivas son necesarias para optimizar el estudio individual del músico por medio de la conciencia de las fortalezas y debilidades propias, el conocimiento de la naturaleza de las diferentes tareas, el conocimiento de una variedad de estrategias dirigidas a necesidades específicas y la orientación del trabajo en función de objetivos concretos (p. 30). Esto concuerda con la idea de que no es suficiente tener habilidades técnicas para tocar el instrumento o conocimientos musicales para desempeñarse de manera exitosa, sino que es necesario saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, planear el uso de estrategias, monitorearlas y evaluar el resultado a la par de los objetivos. Todo eso se obtendrá, por supuesto, conforme se adquiere mayor experiencia e idealmente, con el apoyo y retroalimentación del docente.

Finalmente, se han observado diferencias con relación al uso de estrategias durante la práctica. De acuerdo con Williamon (2004), estas deben de considerar pensamientos y comportamientos durante el estudio que tengan el objetivo de promover la motivación y de determinar la forma de seleccionar, organizar, integrar y ensayar nuevo conocimiento y habilidades (p. 85). Como se mencionó anteriormente, las estrategias funcionan diferente para cada individuo y los estudiantes avanzados y los músicos profesionales tienen opiniones idiosincráticas sobre lo que es la práctica efectiva, usando estrategias para reforzar o contrarrestar las habilidades y debilidades propias (Williamon, 2004, p. 85). Por esta razón, considero importante que los maestros motiven a los estudiantes a adoptar una variedad de estrategias durante sus sesiones de estudio, así como a reflexionar si los resultados obtenidos son los deseados y así, sumar a su aprendizaje en vez de entorpecerlo.

Duke, Simmons y Cash (2009) investigaron cómo el uso de estrategias durante la práctica influye en la calidad y efectividad del aprendizaje. Estos autores observaron a 17 pianistas de nivel licenciatura y posgrado practicar un pasaje difícil de un concierto de Shostakovich. Estos debían de practicar hasta que se sintieran seguros de poder tocar el pasaje de manera precisa y con el *tempo* indicado. Los resultados demostraron que el uso de estrategias durante la práctica fue más determinante en el éxito de las pruebas, que la cantidad de tiempo practicada, considerando que los pianistas que tuvieron mejores resultados no necesariamente aprendieron el pasaje en menos tiempo que los otros, sino que lo aprendieron de manera más eficiente, corrigieron sus errores con el fin de evitar su recurrencia y, por lo tanto, aprovecharon mejor su

tiempo (pp. 317-318). Estos investigadores argumentan que los resultados de su estudio apuntan a la importancia de desarrollar en los músicos jóvenes, enfoques y estrategias para corregir los errores y prevenir su persistencia de manera eficiente y efectiva. También explican que muchas veces los estudiantes piensan que sus profesores o los músicos expertos sobresalen porque no cometen errores durante la práctica, cuando en realidad “la experiencia de los músicos expertos se caracteriza por su capacidad de tratar los errores y resolver problemas complicados que maximizan la eficiencia y conducen a soluciones duraderas” (p. 319).

Es posible citar varios ejemplos de estrategias que utilizan los músicos profesionales en relación con la organización de sus sesiones de práctica. Una de ellas es fijar objetivos específicos y con una dificultad adecuada para planear la sesión de estudio con metas para cada tarea que pueden ir de simples e inmediatas a complejas (Araújo, 2016, pp. 279-280). De la misma forma, los músicos expertos organizan su tiempo en función de los errores que deben corregir en su repertorio (Hallam, 1997), en contraste con principiantes que, de acuerdo con McPherson y Renwick (2001), pueden pasar hasta el 90% de su tiempo practicando una pieza sin utilizar estrategias que mejoren su ejecución (en García, Dubé & Marín, 2014, p. 37). El tener un objetivo claro al practicar no solamente ayuda a organizar el tiempo del que se dispone, también permite concentrarse en los aspectos deseados y evitar distracciones. Además, estas metas deben de incrementarse en dificultad, siempre y cuando se hayan logrado los objetivos anteriores.

Finalmente, se ha observado que el uso de las estrategias cambia a medida que el *expertise* se desarrolla. La investigación de Gruson (1988) ilustra este punto, en la que estudió a 43 pianistas, desde principiantes hasta profesionales, y pudo observar cómo estrategias de práctica como repetición de secciones, manos separadas, etc. fueron usadas de manera más constante al incrementar el nivel de *expertise*, así como una disminución en errores y pausas (en Hallam *et al.*, 2012, p. 653). Posteriormente, Hallam (1995, p. 112) analizó los estudios de Wicinski (1950), Gruson (1988) y Miklaszewski (1989) y argumentó que estos muestran cómo, aunque hay similitudes en la forma de estudiar de los músicos, pueden existir diferencias en los enfoques de práctica y en los cambios que ocurren como resultado de la experiencia.

## Conclusiones

Analizando la literatura en torno a la importancia de la práctica efectiva podemos notar una constante en los elementos considerados clave. Nielsen (1999) dice que el aprendizaje eficiente depende de componentes como estrategias, metacognición y conocimiento de la disciplina, lo cual permite a los músicos saber cuándo, dónde y porqué una estrategia es importante o adecuada para utilizar. También, que es importante que los profesores alienten a los estudiantes a conocer la utilidad de las estrategias de una manera que refleje su comprensión de la tarea y de lo que se necesita para lograrla de manera exitosa (p. 289). Jørgensen y Hallam (2016) observan que en las últimas décadas se ha incrementado la comprensión de la naturaleza de la práctica y su importancia en el desarrollo del *expertise*, reconociendo que la cantidad y calidad de práctica, la capacidad del individuo para adoptar estrategias de práctica efectiva y la diversidad en las formas de práctica, todos son factores que contribuyen al nivel de experiencia alcanzado en los músicos (p. 457). Considero importante que los estudiantes de música que quieren alcanzar niveles de *expertise* observen y aprendan de los procesos y estrategias de los expertos, pero también que se observen a sí mismos para conocer qué es lo que funciona para su aprendizaje y sus objetivos.

De acuerdo con Chaffin y Lemieux (2004) las miles de horas dedicadas a la preparación de una presentación de calidad deben de ser eficientes para alcanzar los logros deseados; estas pequeñas diferencias en la eficiencia a lo largo de los años marcan una diferencia entre los expertos y los aficionados con relación a sus metas musicales (pp. 32-33). El famoso violinista Nathan Milstein narra que, preocupado al ver a otros violinistas practicar todo el día, preguntó a su maestro, el profesor Auer, cuántas horas debía de practicar, a lo que éste le contestó: “Realmente no importa el tiempo. Si practicas con tus dedos ninguna cantidad será suficiente. Si practicas con tu cabeza, dos horas son suficientes” (Ericsson, Prietula & Cokely, 2007, p. 119). Es entonces importante que la práctica que lleva a cabo el músico sea de calidad, que utilice estrategias que complementen sus objetivos específicos para que las sesiones de estudio sean realmente una herramienta que permita al músico superarse y continuar desarrollando sus habilidades.

## Capítulo 2

### La autorregulación y el desarrollo del *expertise* instrumental

El propósito de este capítulo es exponer la teoría del aprendizaje autorregulado desde la perspectiva social cognitiva expuesta principalmente por autores como Bandura (1989, 1997), McPherson y Zimmerman (2011), Schunk (2001) y Zimmerman (2000a, 2002). Se hablará de su proceso, sus dimensiones y sus etapas, así como del elemento de la motivación que mantiene al alumno involucrado en su constante desarrollo. Finalmente, se comparará contra la teoría de la adquisición de un desempeño experto de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), para identificar las similitudes y diferencias de sus componentes y entonces definir los parámetros que guiarán este estudio.

El principal modelo teórico del aprendizaje autorregulado estudiado en la educación, tiene como base la teoría social cognitiva de Bandura, quien afirma que las percepciones, el ambiente y el comportamiento del alumno interactúan e influyen en su aprendizaje (en Miksza, 2012, p. 322). Zimmerman (2000a) añade que este modelo promueve la iniciativa del alumno para tomar control de su proceso de aprendizaje, buscando obtener nueva información y comportamientos de forma independiente, así como establecer metas para su éxito (p. 14), todo esto sin dejar a un lado la importancia de las influencias sociales y del medio ambiente. Es decir, el aprendizaje autorregulado no se centra únicamente en el conocimiento del individuo, sino también en su experiencia como aprendiz y la toma de control de este proceso.

Durante el simposio de la reunión anual de la *American Educational Research Association*, celebrada en 1986, se buscó integrar bajo una misma rúbrica a la investigación de una serie de procesos relacionados con el aprendizaje. Como resultado de estos esfuerzos, surgió una definición inclusiva del aprendizaje autorregulado. Este es “el grado en que los estudiantes son participantes metacognitivamente, motivacional y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje” (Zimmerman, 2008, p. 167). Las acciones que surgen del aprendizaje autorregulado tienen como objetivo adquirir herramientas, información o habilidades

relacionadas al campo de conocimiento que se pretende dominar (Miksza, 2012, p. 322). De acuerdo con McPherson y Zimmerman (2011) algunas de estas acciones incluyen establecer un método de acción, manejar recursos, estados cognitivos y afectivos, así como monitorear el progreso alcanzado (en Cremaschi, 2012, p. 224). Pajares (2008) agrega que los estudiantes deben de explorar constantemente sus procesos de pensamiento, así como evaluar y planear de manera que su comportamiento los lleve hacia el éxito (p. 118). Podemos deducir, entonces, que el aprendizaje autorregulado demanda una serie de factores para su funcionamiento. Primero, el músico tiene que estar motivado para aprender y reconocer su importancia en este proceso; después, tiene que planear y definir qué tareas, conocimientos, comportamientos y estrategias son adecuadas y necesarias para lograr sus metas; finalmente, debe reflexionar, identificar logros y errores y tomar decisiones sobre los ajustes necesarios para alcanzar sus objetivos.

¿Por qué es importante que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje? ¿Cuál es el beneficio? En este modelo, los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que contribuyen activamente a sus objetivos de aprendizaje y ejercen control sobre el logro de estos (Schunk, 2001, p. 125). Desarrollan un conjunto de herramientas que les facilitan enfrentar el desafío académico y los motivan para usar las estrategias adecuadas. Por otro lado, Pajares (2008, p. 119) menciona que este modelo advierte que los alumnos incapaces de involucrarse en prácticas de autorregulación, no serán capaces de corregir sus acciones aun cuando sean conscientes de su falta de éxito, ya que no podrán comprender las razones de su bajo rendimiento o qué estrategias deben de utilizar para alcanzarlo.

Zimmerman (2002) describe el perfil de un estudiante que adopta las estrategias del aprendizaje autorregulado para mejorar su rendimiento y habilidades académicas:

El aprendizaje se ve como una actividad que los estudiantes hacen por sí mismos de una manera proactiva en lugar de como un evento encubierto que les sucede como reacción a la enseñanza. Estos alumnos son proactivos en sus esfuerzos por aprender porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones, y porque están guiados por objetivos fijados personalmente y estrategias relacionadas con las tareas [...] Monitorean su comportamiento en términos de sus metas y reflexionan sobre su creciente efectividad. Esto mejora su autosatisfacción y motivación para continuar mejorando sus métodos de aprendizaje. Debido a su motivación superior y a sus métodos de aprendizaje adaptativo, los estudiantes autorregulados no solo tienen más posibilidades de tener éxito académico sino también de ver su futuro de manera optimista (pp. 65-66).

Investigadores como McPherson y Zimmerman (2011) argumentan que la autorregulación, vista como una construcción cognitiva socialmente integrada, presenta un

paradigma que mejoraría significativamente el conocimiento sobre cómo los niños adquieren la gran variedad de habilidades necesarias para persistir y tener éxito en su aprendizaje musical (p. 165). Aprender un instrumento requiere de tanta autorregulación como cualquier materia académica o área de aprendizaje motor, porque desde los primeros estados de desarrollo se presentan dificultades y existe la probabilidad de que los niños experimenten confusión y fracaso (p. 132). La autorregulación del aprendizaje es esencial en los estudiantes de música, especialmente durante la práctica, porque este (el aprendizaje) ocurre de manera individual y las decisiones que tomen durante estas sesiones afectarán positiva o negativamente su progreso y, por ende, su desempeño.

Miksza (2012) analizó una serie de estudios<sup>11</sup> del campo de la educación musical centrados en la exploración de la práctica, su contenido, calidad y eficiencia, y los agrupó en cinco temáticas: 1) El uso del tiempo y la práctica, 2) estrategias de práctica, 3) los cambios de desarrollo en los enfoques de la práctica entre los músicos de diversas habilidades, 4) relaciones entre las orientaciones de motivación y la práctica y 5) elementos metacognitivos de la práctica específica. También observa que, las investigaciones que han estudiado los procesos relacionados con el aprendizaje autorregulado se han enfocado principalmente en la práctica individual, y concluye que “los enfoques estratégicos, objetivos y reflexivos de la práctica son (a) probables de desarrollarse durante mucho tiempo, (b) motivados principalmente a través de fuentes intrínsecas, y (c) [presentan] mayores probabilidades de dominio en la ejecución [de su instrumento]” (p. 323). Es decir, los procesos de autorregulación facilitan y promueven las circunstancias necesarias para que el músico pueda desarrollar su *expertise* de una manera efectiva.

Adicional a los estudios ya mencionados, Miksza (2012) también revisó otra serie de estudios<sup>12</sup> que se enfocan específicamente en el uso del aprendizaje autorregulado durante la

---

<sup>11</sup> Los estudios del área de educación musical consultados por Miksza (2012) son los siguientes:

- 1) Ericsson, Krampe y Tesch-Romer, 1993; Madsen y Geringer, 1981; Williamon y Valentine, 2000.
- 2) Hamry, Lucas, McAllister, y Teachout, 1998; McPherson y McCormick, 2006; Miksza, 2011.
- 3) Hallam, 2001a; Howe y Sloboda, 1991; Manturzewska, 1990; McPherson y Renwick, 2001; Pitts, Davidson y McPherson, 2000a, 2000b.
- 4) Barry, 1991.
- 5) Hallam, 2001b; McPherson, 1997; McPherson y McCormick, 1999; Nielsen, 2004.

práctica instrumental y su relación con el logro de objetivos y la calidad de su ejecución instrumental, sobre los cuales destaca cuatro conclusiones importantes:

- 1) Se encontraron relaciones positivas entre la autorregulación y el tiempo dedicado a la práctica formal.
- 2) Con relación al monitoreo del aprendizaje, se determinó que existe un vínculo positivo entre los informes del uso de estrategias de autorregulación durante la práctica (cognitivas, metacognitivas y de recursos) y su predicción del rendimiento académico.
- 3) Con relación al tiempo dedicado al instrumento, se observó que los padres son quienes regulan las sesiones de práctica de los músicos en el nivel inicial, siendo reemplazados gradualmente por los deseos intrínsecos del alumno y las habilidades para elegir estrategias apropiadas.
- 4) Se identificó que los músicos de mayor experiencia y nivel utilizan un mayor repertorio de estrategias mentales, exhiben mayor organización en su práctica, y poseen mayor habilidad para encontrar problemas al estudiar el repertorio (pp. 323-325).

En resumen, entre las evidencias que se pueden observar en estos estudios encontramos que en las primeras etapas del aprendizaje musical, el estudiante puede carecer de estrategias efectivas, habilidades autoregulatorias, motivación y experiencia en general, pero a medida que estas habilidades se perfeccionan por medio de la práctica, habrá una mejora capaz de observarse y medirse; es decir, se evidencia la relación positiva entre el aprendizaje autorregulado y los logros académicos y de calidad de sus presentaciones.

Con base en la literatura, podemos argumentar que las sesiones de práctica de los músicos que desean desempeñarse profesionalmente en su instrumento deben tener ciertas características derivadas del aprendizaje autorregulado. Hewitt (2015) afirma que:

Para que ocurra una práctica exitosa, los músicos deben estar motivados adecuadamente para practicar, establecer metas para sus sesiones de práctica y seleccionar las estrategias adecuadas para desarrollar su

---

<sup>12</sup> Los estudios enfocados de manera específica al uso del aprendizaje autorregulado durante la práctica consultados por Miksza (2012) son los siguientes:

- 1) McPherson y McCormick, 1999, 2006; Austin y Berg, 2006; Miksza 2006.
- 2) McPherson y McCormick, 2000; Nielsen, 2004.
- 3) Manturzewska, 1979, 1990; Sosniak, 1985.
- 4) Hallam, 2001b; McPherson, 2005.

capacidad para tocar... Además, necesitan monitorear su progreso mientras practican y entonces emitir juicios sobre el éxito (o la falta de éxito) de sus esfuerzos. Esta información entonces se usa para reajustar sus planes y objetivos de práctica. Debido a que los músicos suelen practicar de forma aislada, es especialmente importante para ellos desarrollar disposiciones, destrezas y habilidades que les permitan autorregular su aprendizaje (p. 299).

Araújo (2016, p. 279) mantiene que, acciones como establecer objetivos, pensar metacognitivamente, planificar y gestionar el tiempo, controlar el entorno, autoevaluarse y buscar ayuda, son parte de los comportamientos comunes que los músicos avanzados utilizan para lograr practicar de manera efectiva. Miksza (2012, p. 324) también coincide en que los comportamientos autorregulados durante la sesión de práctica influyen en la mejora del rendimiento y menciona ejemplos como repetir secciones del repertorio, variar el tempo, conectar secciones musicales, aislar los pasajes difíciles, hacer anotaciones en la música, utilizar metrónomo, etc. Henry (2016) dice que “el estudiante eficiente es precisamente el que se autoevalúa en su actividad de aprendizaje, y sobre la base de sus limitaciones y errores es capaz de ajustar su proceso de aprendizaje” (p. 210). Autorregularse significa tener consciencia de lo que se quiere aprender, de cómo se puede aprender, de querer aprenderlo, y de adaptar el ambiente y los comportamientos propios para lograrlo.

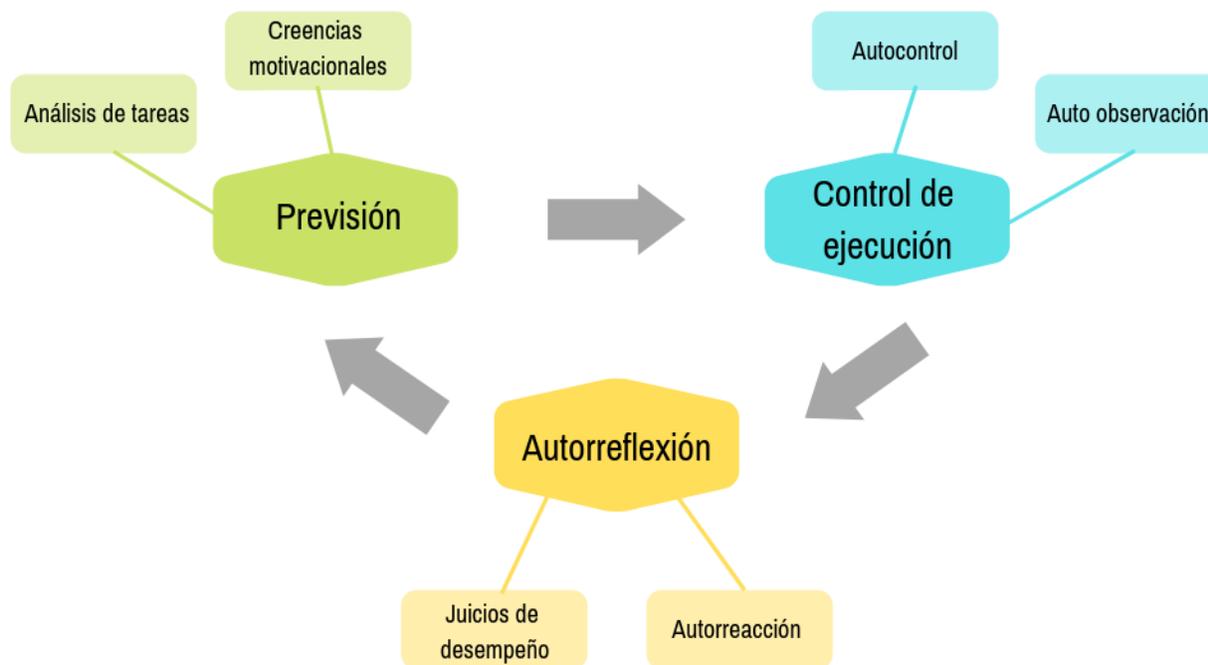
## 2.1 Un proceso cíclico: procesos y subprocessos

De acuerdo con la perspectiva social cognitiva, Zimmerman (2000a, 2002a, 2002b; McPherson & Zimmerman, 2011) divide los procesos y subprocessos de autorregulación (Figura 1) en tres fases cíclicas: previsión, desempeño o control volitivo y autorreflexión. Por su parte, Hewitt (2005, p. 149) sintetiza claramente lo que engloba cada fase: la previsión se refiere a las prácticas y creencias<sup>13</sup> que ocurren antes de los esfuerzos para aprender; el rendimiento o control volitivo incluye los procesos que tienen lugar durante la ejecución del comportamiento; y la

---

<sup>13</sup> El Diccionario de la Lengua Española (s.f.) define creencia como un “firme asentimiento y conformidad con algo”. Sin embargo, esta definición no refleja la complejidad del término con relación a las creencias de autoeficacia. Por lo tanto, la palabra “creencia” se presentará desde la definición de Villoro (1982), quien la define como “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprendidos” (p. 71). Ortiz-Millán (2007) comenta sobre la definición de Villoro que al considerar que la creencia es una disposición adquirida y que causa un conjunto coherente de respuestas, podemos entenderla como una respuesta conductual. Es decir, una creencia es una disposición a actuar, aunque esta no resulte necesariamente en una acción. Añade además que, a partir de las acciones de un individuo, es posible inferir sus creencias (p. 182).

autorreflexión está relacionada a los procedimientos que suceden después de cada esfuerzo de aprendizaje.



**Figura 1. Procesos cíclicos del aprendizaje autorregulado. Elaborada a partir de Zimmerman (2000a, p. 16).**

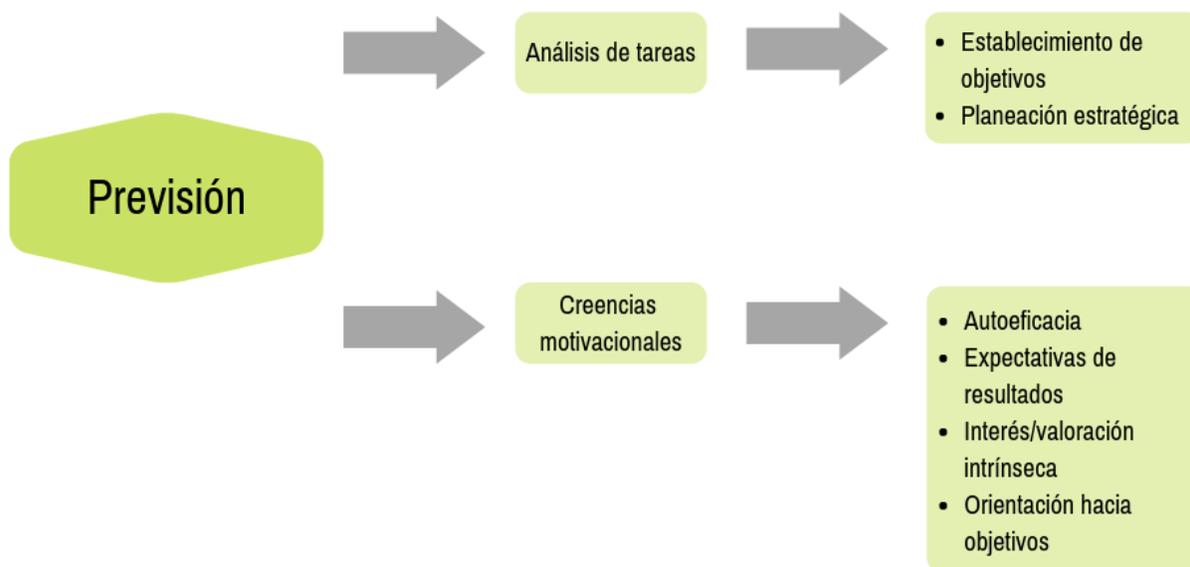
Es preciso decir que este proceso es considerado cíclico<sup>14</sup> porque cada fase interactúa y realimenta a las otras y no supone un proceso lineal del aprendizaje. Además, considerando que los factores personales, conductuales y ambientales están en constante cambio durante el aprendizaje, Zimmerman (2000a) indica que un monitoreo constante de las acciones realizadas es fundamental (p. 14). Este monitoreo, explica Schunk (2001), conduce a cambios en las estrategias, cogniciones, afectos y comportamientos del individuo debido a que se implementan estrategias de aprendizaje que afectan tanto las motivaciones como al mismo aprendizaje y que durante los periodos de autorreflexión, el individuo participa en el importante proceso de

<sup>14</sup> Se puede argumentar que los procesos del aprendizaje autorregulado no son cíclicos, sino espirales. Esto porque durante la reflexión, el estudiante toma decisiones y hace ajustes para lograr mejoras, por lo que no regresa al mismo punto del que partió. Sin embargo, a lo largo de esta investigación se utilizará el término “cíclico”, respetando las ideas originales del autor al presentar su trabajo.

autoevaluación (p. 134). Cada etapa está entrelazada con las otras, y lo que ocurra en cada una de ellas influenciará las decisiones que el músico tome para lograr mejoras y alcanzar sus metas.

### 2.1.1 Previsión

La previsión (Figura 2) ha sido definida por Zimmerman (2000a, p. 16) como el proceso de pensamiento y creencias personales que precede a la realización de una tarea y que prepara la atmósfera de aprendizaje. Esta primera fase incluye dos subprocesos: el análisis de tareas y las creencias motivacionales.



**Figura 2. Proceso de previsión y subprocesos. Elaborada a partir de Zimmerman (2000a, p. 16).**

#### *Análisis de tareas*

El primer aspecto del análisis de tareas incluye el establecimiento de objetivos. De acuerdo con Zimmerman (2000a, p. 17) establecer una meta implica decidir jerárquicamente un resultado, aprendizaje o desempeño específico como objetivos principales y/o secundarios, de modo que estos actúen como punto de referencia hacia el logro deseado. Por ejemplo, un cellista

estudiando la *Suite No. 1 para cello solo* de J.S. Bach establecería diversos objetivos que le permitan lograr la interpretación adecuada de la pieza. Esta lista incluiría metas como tocar la pieza de manera afinada, lograr el estilo de danza que corresponde a la *Suite*, tocar en el *tempo* correspondiente, etc. Los objetivos secundarios que le permitirían lograrlo consistirían en practicar la variedad de arcaídas que demanda la suite, dominar los cambios de digitación, analizar la pieza para entender su forma, etc. Al tener claro que los objetivos específicos llevan a objetivos generales, este puede organizar sus sesiones de práctica, planificar las estrategias que utilizará y las tareas que deberá llevar a cabo para lograr su meta principal. McPherson y Zimmerman (2001) señalan que establecer metas a corto y largo plazo ayuda a crear estándares para el desempeño propio y refuerza la motivación al poder observar el progreso (en McPherson & Zimmerman, 2011, p. 158). Por ello, dice Schunk (2001, p.132), las metas deben de ser específicas, los resultados deben poder observarse sin dejar transcurrir mucho tiempo y deben presentar algún tipo de desafío. Adicionalmente, es importante destacar que, al establecer metas propias, existe un mayor compromiso para cumplirlas (p. 135). Por lo anterior, es importante que el maestro guíe al alumno sobre la toma de decisiones acertadas y sistemáticas, tomando en cuenta que conforme el estudiante adquiere experiencia, los objetivos fijados por sí mismos tendrán un mayor impacto en su motivación que los impuestos por el profesor.

El segundo aspecto del análisis de tareas es la planificación estratégica, que se refiere a seleccionar los métodos que sean apropiados para la tarea y el entorno. Según Zimmerman (1989) estos procesos deben ser intencionales y tener la finalidad de adquirir o exhibir habilidades (en Zimmerman, 2000a, p. 17). Regresando al ejemplo del cellista, para dominar los cambios complicados de digitación que presenta la *Suite*, el estudiante usaría la estrategia de practicar tocando *pizzicato* en vez de con el arco, y de esta manera toda su atención estaría enfocada en su mano izquierda. Si, por otro lado, lo complicado son las arcaídas y cambios de cuerda, podría optar por la estrategia de practicar la mano derecha con el arco sin digitar ninguna nota, pero respetando el ritmo de los cambios para poder concentrarse únicamente en la soltura que demandan las arcaídas. Estas dos estrategias corresponden a acciones intencionales y que tienen como objetivo adquirir una habilidad. Zimmerman (2000a) observa que, al ir desarrollando habilidades, las estrategias utilizadas pueden ir evolucionando e incluso ser sustituidas por otras; esta situación es el resultado de cambios en condiciones intrapersonales, interpersonales y contextuales del aprendizaje, por lo que una persona autorregulada debe ajustar

sus objetivos y estrategias según sea necesario (p. 17). Estrategias que eran funcionales en los primeros niveles de aprendizaje, pueden no ser efectivas cuando un mayor número de habilidades es adquirido. De ahí radica la importancia de analizar una tarea para planificar adecuadamente cómo se debe de proceder con el estudio.

### *Creencias de motivación*

Las creencias motivacionales son clave dentro de esta teoría, ya que las habilidades autoreguladoras tienen poco valor si el alumno no está motivado a utilizarlas. Estas creencias incluyen: la autoeficacia, las expectativas de resultados, el interés o valoración intrínseca y la orientación hacia los objetivos (Zimmerman, 2000a, p. 17). La autoeficacia se ha definido como los juicios del individuo sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones correspondientes a objetivos específicos; estas influyen en la elección de metas y cursos de acción, así como en la perseverancia ante el fracaso (Cremaschi, 2012, p. 224). En el quehacer musical, ser autoeficaz implica no solo reconocer que uno es buen ejecutante, sino tener juicios explícitos de lo que se es capaz y de poseer las habilidades para ejecutar su instrumento de manera pública, tanto como solista como en un ensamble (McPherson & Zimmerman, 2011, p.159); en otras palabras, las creencias de autoeficacia del individuo se relacionan a tareas o habilidades específicas y a conocer las debilidades y fortalezas de cada una.

Las expectativas de resultados se ven influenciadas por estas creencias porque, entre más capaz se sienta una persona, mayores serán sus objetivos y su compromiso para cumplirlos; además, al encontrarse con obstáculos, probablemente no se cuestionará ni lo considerará un fracaso, al contrario, es más probable que aumente sus esfuerzos porque entiende que el dominio es progresivo (Zimmerman, 2000a, p. 18). Volviendo al ejemplo del cellista, al estar aprendiendo la *Suite No. 1* de J.S. Bach, muestra creencias de eficacia al saber que tiene las habilidades necesarias para aprender este repertorio y ejecutarlo correctamente. Por otro lado, al aceptar que aún no posee las habilidades técnicas del instrumento para ejecutar el *Concierto para cello y orquesta en mi menor* de Edward Elgar, entiende que ese repertorio no es inalcanzable y seguirá estableciendo objetivos cada vez más altos hasta que logre aprender dicho concierto.

De acuerdo con Zimmerman (2000a), el interés o valoración intrínseca se logra cuando el individuo visualiza sus éxitos como hitos de un proceso de dominio de toda la vida; por ejemplo, cuando un músico otorga mayor valor a lograr el *expertise* en su instrumento que a ganar alguna competencia en particular. Esto no quiere decir que los logros obtenidos no deban de ser celebrados, sino que son vistos como parte de un proceso de crecimiento y no como un objetivo absoluto y final. Este cambio de valor extrínseco a intrínseco permite que el individuo se oriente hacia el logro de objetivos dentro del proceso en vez de objetivos que deriven únicamente en resultados aislados, ayudando a mantener la motivación y mejorando el rendimiento (p. 18). El cellista entiende que las habilidades técnicas que desarrollará tocando repertorio de Bach le permitirán aprender repertorio de mayor complejidad. Si prepara esta suite para un concurso y gana el primer lugar, entiende que, aunque la victoria le cause satisfacción y sea un logro importante, es un primer paso en el desarrollo del *expertise* de su instrumento, y que debe seguir esforzándose para desarrollar un mayor número de habilidades y aprender repertorio de mayor dificultad.

### 2.1.2 Control de la ejecución

El control de ejecución o control volitivo (Figura 3) se refiere a los procesos que ocurren durante el momento de aprendizaje y que influyen en la concentración y el rendimiento (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 158). Los dos subprocesos que se abarcan en esta fase son el control y la observación del desempeño propio.

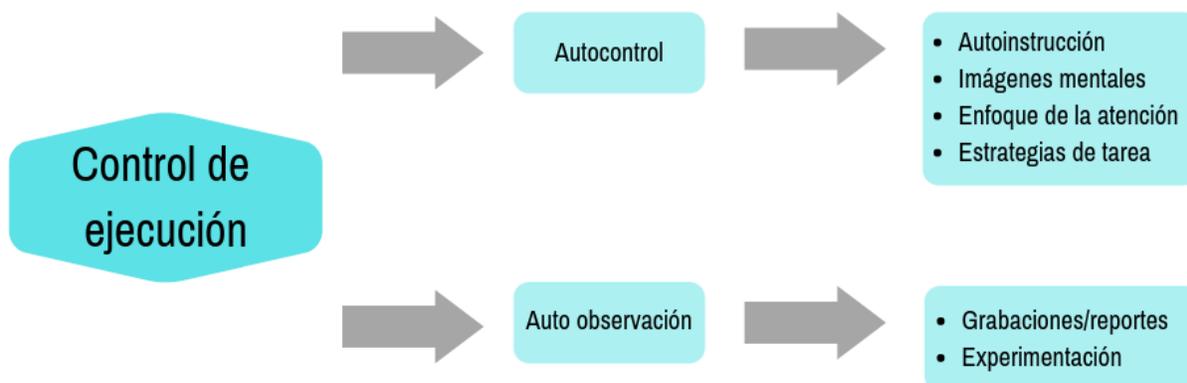


Figura 3. Proceso de control de ejecución y subprocesos. Elaborada a partir de Zimmerman (2000a, p. 16).

### *Autocontrol*

Los procesos de control ayudan a optimizar esfuerzos durante el aprendizaje e incluyen la autoinstrucción, las imágenes mentales, el enfoque de la atención y las estrategias de tarea. Guiarse a sí mismo significa describir de manera abierta o encubierta la forma de proceder con una tarea (Zimmerman, 2000a, p. 18). Una forma de instrucción es por medio de reflexiones discursivas sobre cómo dominar algún pasaje difícil o cómo gestionar una sesión de práctica, lo que, según Vygotsky (1986, p. 3), ayuda al alumno a monitorear y controlar su concentración. Por ejemplo, si al practicar una sección difícil de la suite de Bach donde se tiende a apresurar el *tempo*, es posible aislar esa sección y previo a cada repetición, repasar los detalles importantes para tocar correctamente esos compases. Se puede también contar en voz alta, a manera de obligarse a tocar con un pulso constante. La autoinstrucción, además de impartir información estratégica, confirma el valor de los métodos utilizados al producir buenos resultados (Bandura, 1997, p. 242). Considero que este proceso es de gran valor en las sesiones de práctica, debido a que exige al estudiante estar concentrado y consiente de su desempeño y progreso cuando no hay alguien más presente para proveer retroalimentación inmediata.

Las imágenes mentales son las representaciones internas o esquemas que se forman en relación con una tarea o habilidad en particular. Estas imágenes asisten en la codificación de información y rendimiento (Zimmerman, 2000a, p. 19), permiten crear planos mentales de objetivos o tareas específicas y ayudan a planificar, mejorar y modelar lo que se está aprendiendo a hacer de manera física (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 160). Por ejemplo, ligar una gran cantidad de notas con el arco durante la mayor parte la suite de Bach no es sencillo para el brazo derecho; al practicar de manera aislada las arcadas, respetando el ritmo y cambios de cuerda, se forma una representación mental sobre lo que el brazo derecho debe hacer y así desarrollar mejor esta técnica. Esta imagen será de ayuda para tocar correctamente las arcadas cuando se integren ambos brazos. Es importante recordar que, en las primeras etapas de aprendizaje, la guía e instrucción del maestro serán de suma importancia para la formación de estas representaciones mentales, de manera que gradualmente incrementarán su complejidad y que, eventualmente, el músico mismo las irá desarrollando con mayor autonomía.

El enfoque de atención requiere la utilización de una variedad de recursos para bloquear las distracciones y poder concentrarse en la tarea en curso de manera efectiva (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 160). Si un músico sabe que por las mañanas le es más fácil concentrarse, hará un esfuerzo por programar sus sesiones de práctica en ese horario. Si ha notado que después de cierto tiempo no logra enfocar su atención de manera efectiva, planificará descansos que le permitirán retomar su concentración y así aprovechar el tiempo. Si bien, es cierto que un estudiante debe de hacer todo lo posible por bloquear distracciones y promover la concentración, es importante que aprenda a adaptarse a situaciones no ideales en las que tendrá que practicar o tocar algunas veces.

También, para que la práctica sea efectiva se deben de implementar estrategias adecuadas que permitan el logro de los objetivos deseados; por ejemplo, un músico puede fragmentar una pieza difícil en unidades más pequeñas para aislarlas y practicarlas por separado, porque sabe que así tendrá mayores probabilidades de aprender la pieza de manera exitosa (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 160). Una estrategia que no coincide con el objetivo de la tarea no llevará al resultado deseado; sin embargo, esta experiencia negativa funciona también como aprendizaje e incita a buscar otra más adecuada, siempre y cuando exista un momento de reflexión sobre los resultados obtenidos. Por tanto, es fundamental conocer una variedad de estrategias para escoger la que se adapte mejor a las metas establecidas y monitorear el progreso continuamente para detectar si un cambio es apropiado.

### *Autoobservación*

El proceso de autoobservación se refiere “al seguimiento de una persona sobre aspectos específicos de su desempeño, las condiciones que lo rodean y los efectos que produce” (Zimmerman, 2000a, pp. 19-20). De acuerdo con Schunk (2001), la información obtenida durante la autoobservación destaca las condiciones específicas bajo las cuales ocurren los comportamientos, advierte sobre el progreso que se tiene hacia los objetivos y fomenta la motivación. Para su efectividad, Schunk afirma que se debe observar el comportamiento continuamente para evitar resultados engañosos y sin dejar transcurrir mucho tiempo (pp. 130-

131). En otras palabras, este proceso se enfoca en monitorear el qué y el cómo se está logrando el aprendizaje.

Zimmerman (2000a) también reconoce características de la autoobservación que influyen en la efectividad: la proximidad temporal, la autoobservación de alta calidad, la precisión de las observaciones y la valencia del comportamiento. La proximidad temporal se refiere a hacer la autoobservación en el menor tiempo posible después de una acción, evitando que la retroalimentación se atrase y que no se tomen medidas correctivas de manera oportuna. La autoobservación de alta calidad implica obtener información útil del desempeño propio, para lo cual Zimmerman recomienda practicar una habilidad en un entorno estandarizado y estructurado; es decir, con constantes que permitan observar cambios y mejoras en los resultados. Si al observar el desempeño propio se perciben de forma precisa las acciones, se podrá aumentar la efectividad; por el contrario, si se distorsionan, es posible que esto impida hacer correcciones pertinentes. Finalmente, la valencia del comportamiento conlleva autorregular los aspectos que puedan ser negativos en el comportamiento propio, sin monitorearlos de manera que disminuya la motivación (p. 20). Un estudiante que observa su propio proceso podría responder a estas características obteniendo una pronta retroalimentación de su ejecución, practicando de manera sistemática para analizar su progreso y logro de metas y evaluar el desempeño de cada tarea de manera atinada. Esto le permitiría tomar acciones que lo lleven a la mejora, monitorear los errores y obstáculos que se presentan en su práctica para corregirlos de manera puntual y motivarse a seguir progresando.

Zimmerman (2000a, p. 20) explica que cuando se establecen objetivos jerárquicamente durante la previsión se facilita la observación selectiva, porque las metas se centran en procesos específicos y en eventos proximales. Es decir, éstas serán una guía para saber qué observar y para comparar si lo que está sucediendo coincide con lo que uno espera que suceda. Como se mencionó anteriormente, es durante la previsión donde se tiene que analizar la tarea y trazar los objetivos para que, durante la observación, como explica Zimmerman, se pueda monitorear si efectivamente se están logrando concretar o no.

Dos herramientas que pueden enriquecer el proceso de autoobservación son la grabación de audio y/o video y los reportes escritos, ya sea de las sesiones de práctica o de una

presentación. Las grabaciones permiten tener un registro físico de la ejecución (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 161), además de que pueden aumentar la proximidad, la precisión de observación y el valor de la retroalimentación (Zimmerman, 2000a, p. 20). Por otro lado, los reportes escritos ayudan a capturar información específica y es posible estructurarlos de acuerdo con las necesidades inmediatas, preservar información de manera breve y usar sus datos progresivamente para monitorear los avances (p. 20). Un músico podría grabar videos de sus sesiones de práctica para observar su lenguaje corporal, expresividad o postura al tocar; grabar un audio para analizar elementos como el *tempo* o la afinación; o, podría llevar un diario con los objetivos que se proponga sobre el repertorio abordado que incluya las estrategias empleadas para alcanzarlos y el tiempo que le llevó alcanzar los resultados deseados. Kim (2008) realizó un estudio donde alumnos de cuerda de licenciatura llevaron un diario de prácticas semiestructurado durante 4 semanas. Al finalizar el ejercicio, los estudiantes reportaron que el uso del diario los hizo más conscientes sobre cómo aprendieron durante sus sesiones de práctica y concluyeron que fue una herramienta que les ayudó a practicar de manera más efectiva y a alcanzar sus metas (en Cremaschi, 2012, p. 225). Indiscutiblemente, no se puede esperar que los estudiantes graben cada sesión de práctica o escriban sobre ella, sin embargo, esta es una estrategia que puede facilitar el monitoreo durante momentos específicos del aprendizaje o cuando se prepara un repertorio para un evento en particular como un examen público o una competencia.

Finalmente, la autoobservación puede dar lugar a la experimentación al variar sistemáticamente comportamientos y estrategias que permitan una mejora (Zimmerman, 2000a, p. 21). Si el instrumentista nota que variar elementos como el *tempo*, los ritmos, la digitación, etc. lo pueden llevar a diferentes resultados, puede experimentar con estas y otras variables que le permitan encontrar el resultado deseado. Al llevar un registro, ya sea escrito, en audio o en video, el estudiante tiene acceso a información que se ha compilado con el paso del tiempo, en el que puede observar comportamientos, estrategias, ajustes, etc. para monitorear el progreso y compararlo con las metas que se ha ido fijando.

### 2.1.3 Autorreflexión

La fase de autorreflexión (Figura 4) ha sido definida por Zimmerman (2000a, p. 16) como los procesos que ocurren después de la ejecución de una actividad y que influyen en la reacción de la persona sobre dicha experiencia. Esta fase cuenta con dos subprocesos: el juicio y la reacción.

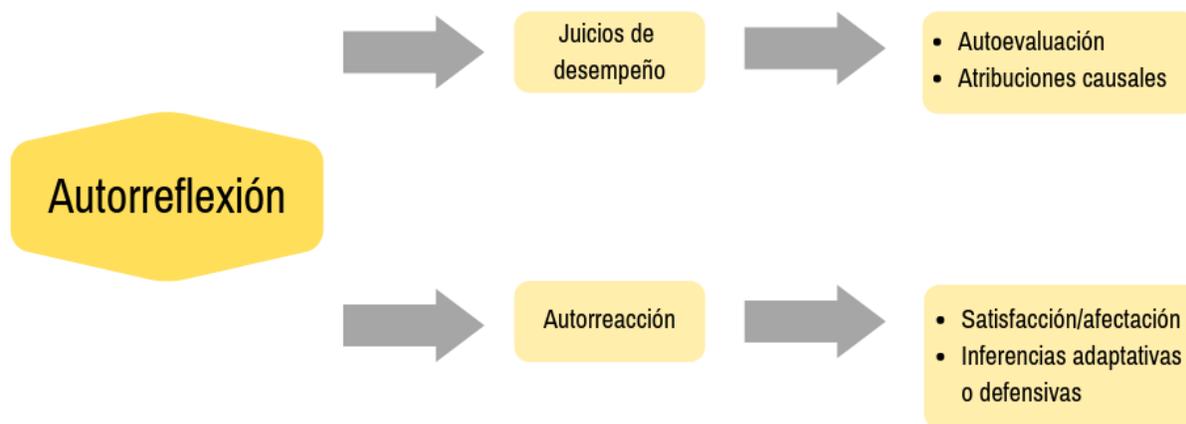


Figura 4. Proceso y autorreflexión y subprocesos. Elaborada a partir de Zimmerman (2000a, p. 16).

#### *Juicios de desempeño propio*

Schunk (2001, p. 131) explica que los juicios y comparaciones que las personas hacen sobre su rendimiento son influenciados por los objetivos que impusieron, por los estándares de desempeño empleados y por las atribuciones hechas con base en los resultados obtenidos. El juicio contempla dos aspectos: la autoevaluación y las atribuciones causales.

Hewitt (2001) manifiesta que “la habilidad de los músicos para evaluar eficazmente su propio desempeño, mientras usan diversas estrategias de práctica, es una habilidad esencial” (p. 308) en el desarrollo musical. Zimmerman (2000a) señala que la autoevaluación implica monitorear el desempeño y comparar esa información contra un estándar, objetivo o norma, y añade que esta es una tarea relativamente fácil cuando los objetivos son simples, pero que en altos niveles de experiencia se requiere de criterios refinados y desafiantes (p. 21). Es decir, el

músico tiene que saber qué es lo que está evaluando antes de llevar a cabo la acción. Además, cuando se evalúa objetivamente, se pueden obtener mayores logros y sesiones de práctica más efectivas al identificar y corregir errores de manera independiente. Hewitt (2015) argumenta que el grado de exactitud de las autoevaluaciones de los estudiantes es importante para una mejora en el desempeño y para el éxito académico (p. 301). Schunk (2001) advierte que es difícil evaluar el progreso en ciertas tareas cuando los estándares no son claros o el progreso es lento; sin embargo, la retroalimentación sobre el desempeño puede ayudar a mejorar la autoeficacia y la motivación y al adquirir mayor experiencia se podrá mejorar la habilidad para evaluarse (p. 141). Esta retroalimentación puede venir ya sea del profesor o de una evidencia como una grabación o un audio, pero es posible que tenga poco significado para el estudiante si sus objetivos o estándares de desempeño no son claros.

Zimmerman (2000a) lista cuatro tipos de criterios o estándares que las personas utilizan para evaluarse a sí mismos. Los primeros son *los criterios de dominio*, los cuales resaltan la evidencia por medio de logros y utilizan una secuencia graduada para medir el desempeño, normalmente de principiante a experto. Los segundos son *los criterios de desempeño previo* y, como el nombre lo indica, comparan el rendimiento actual con niveles anteriores que permiten destacar el progreso de aprendizaje que es normalmente el producto de la práctica constante (pp. 21-22). El músico puede notar su progreso al lograr tocar repertorio cada vez más complejo, tanto musical como técnicamente; de igual forma, al tocar repertorio ya dominado puede notar las mejoras logradas. Los terceros son *los criterios normativos* que involucran comparar el desempeño propio con el de otras personas; la desventaja de autoevaluarse bajo este criterio es que le resta importancia a la observación selectiva y acentúa la atención a los factores sociales, además de que a menudo sirve para enfatizar los aspectos negativos de la ejecución en lugar de los positivos (p. 22). Sin embargo, no sería prudente generalizar que este tipo de comparaciones siempre tienen una connotación negativa, por el contrario, la competencia enfocada al crecimiento personal y el aprendizaje que resulta de observar a otros puede ser de gran ayuda a los estudiantes. Por último, están *los criterios colaborativos*, relacionados con el trabajo en equipo donde cada músico tiene una tarea específica y donde el éxito se define en términos de cumplir un papel en particular (p. 22). Al compararse con sus compañeros, el estudiante puede sentirse orgulloso del nivel que ha alcanzado o intimidado por los logros de otros. Al tocar en un ensamble de música de cámara el instrumentista puede evaluar su desempeño en función del

resultado del ensamble como tal, pero también de cómo él ejecutó el papel que le correspondía. Estos cuatro criterios pueden presentarse en diferentes momentos del aprendizaje o de manera simultánea de acuerdo con el contexto y nivel de cada estudiante.

Al llevar a cabo una evaluación, los estudiantes atribuyen una causa al resultado obtenido, lo que puede impactar su valoración e inducirlos a reaccionar positiva o negativamente (Zimmerman, 2000a, p. 22). Es decir, si estos atribuyen su fracaso a su capacidad en lugar de su esfuerzo existe la probabilidad del desánimo o incluso de que abandone la música; por otro lado, si suponen que tanto el éxito como el fracaso se atribuyen a procesos que se pueden corregir a través del esfuerzo es posible que estos músicos se motiven a seguir practicando y a superarse (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 161). Si el estudiante presenta un recital con buenos resultados, puede atribuir su éxito a sus arduas horas de práctica y esfuerzo o a las habilidades que cree dominar; sin embargo, si el resultado de su recital es negativo, este alumno puede recuperarse en la medida en que entienda que puede corregir sus errores con esfuerzo y constancia. Schunk (2001, p. 133) explica que los alumnos se sienten más orgullosos de sus logros cuando los atribuyen a factores personales en vez de a factores externos; de la misma manera, la autocrítica es mayor cuando las fallas son atribuidas a factores que se encuentran bajo el control propio que cuando están bajo el control de alguien más.

### *Autoreacción*

Al evaluar el progreso de los objetivos, la motivación es afectada por las reacciones propias; es decir, si el progreso se juzga como aceptable y se anticipa satisfacción a causa del resultado, el estudiante se siente eficaz para continuar mejorando y completar cierta tarea, pero, si la evaluación es negativa, la motivación disminuirá a menos que este se crea capaz de mejorar y superar ese obstáculo (Schunk, 2001, p. 133). El sentido de eficacia incrementa cuando las consecuencias son tangibles y ligadas a logros reales; de esta manera, el alumno aceptará con satisfacción una recompensa porque es capaz de notar su progreso. Si, por el contrario, las recompensas no están vinculadas al desempeño, es posible inferir que no se tiene la capacidad necesaria y que no se espera mucho de uno (p. 134). De esta manera podemos observar un

vínculo entre el sentido de eficacia y las atribuciones causales, mencionadas anteriormente, y cómo se influyen entre sí para determinar la reacción del músico ante su desempeño.

Toda actividad o experiencia de aprendizaje en la que participa un músico puede originar sentimientos positivos o negativos, causados ya sea por la persona o por factores externos como el ambiente o entorno social. Las reacciones de un aprendiz a estas experiencias tienen que ver con la satisfacción o afecto que tengan por el resultado de su aprendizaje y por las inferencias adaptativas o defensivas que generan a partir de una evaluación. Tomando en cuenta que las experiencias de aprendizaje pueden tener tanto momentos placenteros como incómodos, McPherson y Zimmerman (2011) explican que la satisfacción que los individuos obtengan de sus logros puede incentivarlos a esforzarse y participar de manera continua en estas actividades. Si, por el contrario, el estudiante experimenta sentimientos negativos y de ansiedad puede desmotivarse y evitar estos entornos, lo que puede afectar su crecimiento musical (p. 162). Es natural que un estudiante se sienta desanimado cuando alguna actividad o experiencia le resulte poco placentera, sobre todo cuando este sentimiento negativo está relacionado con acciones o comentarios de otras personas, ya sea el maestro, un compañero, el público, la familia, etc. Desafortunadamente, en el ámbito de la educación musical a nivel superior existen ambientes y personas hostiles que abusan de su autoridad y poder, promoviendo un tipo de competencia que se enfoca en ser el mejor a costa de denigrar a otros, no reconocer sus logros o desanimarlos. Esta situación es inaceptable e incluso el fomentar o ignorar este problema muestra una falta de ética por parte de personas e instituciones. Considero que tanto los músicos como la sociedad debemos seguir trabajando para erradicar estas situaciones y promover ambientes de respeto y colaboración. Así mismo, alguien que está estudiando música profesionalmente debe de entender que desafortunadamente siempre habrá experiencias negativas o desagradables y que mientras no se dañe la integridad, el físico o exista actividad criminal, uno debe aprender a sobrellevarlas y verlas como experiencias a superar y de las que es posible aprender teniendo una actitud adaptativa que permita sacar el mayor provecho de cualquier situación.

Zimmerman (2000a) argumenta que cuando la satisfacción se hace condicional para alcanzar objetivos deseados, las personas direccionan sus acciones y crean incentivos para persistir en sus esfuerzos, así, la motivación no surge de los objetivos, sino de las reacciones causadas por la evaluación de sus resultados (p. 23). Encuentro impreciso afirmar que la

satisfacción está fundamentalmente relacionada a buenos resultados. Existen aspectos del proceso de aprendizaje que pueden dar lugar a la satisfacción, aun cuando el resultado de una evaluación no sea el esperado. Notar que uno está reconociendo sus propios errores, el esfuerzo invertido a pesar del logro alcanzado, haber intentado resolver un pasaje con diversas estrategias, etc. son formas de saber que el aprendizaje está ocurriendo y que estas acciones son las que permiten llegar a los objetivos deseados. Saber que se está procediendo correctamente y ver mejoras es también una fuente de motivación para un estudiante de música.

McPherson y Zimmerman (2011) explican que cuando los aprendices evalúan su desempeño hacen inferencias adaptativas o defensivas que posteriormente influirán en sus esfuerzos futuros. Cuando las inferencias son adaptables, permiten que el estudiante se oriente hacia nuevas o mejores formas de autorregularse, como escoger una mejor estrategia. Cuando las inferencias son defensivas, limitan su crecimiento personal al sentirse impotentes, postergan su esfuerzo, evitan tareas o abandonan compromisos y responsabilidades (p. 162). Zimmerman (2000a, p. 23) añade que estas inferencias defensivas, o estrategias de autodefensa, protegen a la persona de la insatisfacción futura pero también socavan la adaptación exitosa que pueda tener.

“El camino para alcanzar la excelencia musical como intérprete es largo y arduo, y habrá momentos en la vida de cada músico donde los sentimientos de autoeficacia cambien dramáticamente después de una presentación particularmente gratificante o decepcionante” (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 162). Las reacciones que tenga un músico sobre su desempeño afectan los procesos de previsión de una tarea y, por lo tanto, los futuros cursos de acción hacia sus objetivos más importantes. A su vez, el logro de objetivos y las reacciones satisfactorias en la toma de decisiones, el monitoreo y la evaluación del rendimiento influirán en el sentido de eficacia y la motivación del estudiante.

## 2.2 Seis dimensiones de la autorregulación académica

La teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado considera al estudiante como un agente fundamental en la adquisición de su conocimiento y habilidades; por ende, este debe tomar decisiones relacionadas a sus comportamientos y a factores externos e internos que facilitarán u

obstaculizarán su aprendizaje y logro de objetivos. McPherson y Zimmerman (2011) destacaron seis dimensiones de la autorregulación que influyen en el aprendizaje de la música: motivo, método, administración del tiempo, comportamiento, ambiente físico y factores sociales. El motivo se refiere a las creencias del estudiante en sí mismo y cómo estas afectan su aprendizaje; el método implica estrategias de aprendizaje orientadas a las tareas, estrategias mentales y otros enfoques generales de la autoinstrucción; el comportamiento incluye al pensamiento reflexivo, la metacognición y las habilidades de supervisión y autoevaluación; el ambiente se refiere a la estructura física del lugar de aprendizaje; y los factores sociales a la tendencia del alumno de involucrar a otros a través de comportamientos de búsqueda y ayuda (134). Cuando el alumno ejerce control sobre estas dimensiones, actúa en beneficio de un aprendizaje significativo. Un alumno consciente del obstáculo que presentan las deficiencias en su técnica puede tomar la decisión de buscar la ayuda de maestros o compañeros que lo puedan orientar sobre estrategias para resolver dichos problemas. O, si el alumno percibe que su método de estudio no le está facilitando lograr sus objetivos, puede optar por analizar su comportamiento y hacer los cambios necesarios. Es decir, cada una de estas dimensiones influye en el proceso de aprendizaje y es responsabilidad del aprendiz tener consciencia de su importancia para tomar las decisiones apropiadas en función de sus necesidades y objetivos. Retomando una idea de McPherson y Zimmerman (2011, p. 133) previamente mencionada, la autorregulación no es una habilidad o característica fija, sino un conjunto de procesos específicos que los estudiantes utilizan para promover su aprendizaje y son justamente estas dimensiones que permiten regular dichos procesos.

Es importante notar que algunas de estas dimensiones mencionadas por McPherson y Zimmerman forman parte de los procesos autorreguladores del aprendizaje: previsión, control de ejecución y autorreflexión. Por lo tanto, pueden parecer un tanto repetitivas al compararlas con la información previamente presentada, sin embargo, el enfoque de los autores al hacer hincapié en estas seis dimensiones es señalar situaciones específicas que están bajo el control del estudiante y que pueden incentivar u obstaculizar el proceso de aprendizaje.

### *Motivo*

Para que un alumno decida emplear los procesos de autorregulación que le asistirán en su crecimiento musical, este debe valorar su aprendizaje y desarrollar una motivación intrínseca que le permita seguir aprendiendo y persistir en su práctica musical (McPherson & Zimmerman, 2011, pp. 133-134). La capacidad que permite a una persona motivarse lo suficiente para establecer sus propias metas y reforzar su propio aprendizaje es su sentido de autoeficacia, “la convicción de que uno puede ejecutar con éxito la conducta requerida para producir los resultados” (Bandura, 1997, p. 79). Conocer las fortalezas y debilidades propias contribuye a que uno crea que puede lograr sus objetivos, a no desanimarse cuando se presenten obstáculos, a tomar decisiones que beneficien el aprendizaje y a establecer metas cada vez más desafiantes para perfeccionar la ejecución musical.

### *Método*

El método se refiere a la forma de proceder para llevar a cabo una tarea. McPherson y Zimmerman (2011, p. 143) señalan que los aprendices altamente autorregulados son los que abordan y planifican su aprendizaje de manera más sistemática y explican que lo que les permite elegir o adaptar un método sobre otro es la comprensión de la tarea y los tipos de habilidades, conocimientos y estrategias que poseen. Gabrielsson (1999) elaboró una revisión sobre las investigaciones que analizan el rendimiento musical y concluyó que los músicos expertos planifican estratégicamente sus sesiones de práctica y presentaciones públicas, monitorean su ejecución, practican de manera variada, ensayan mentalmente, utilizan técnicas de memorización y responden positivamente a la retroalimentación (en McPherson & Zimmerman, 2011, p. 147). Para tener claridad sobre los pasos a seguir durante una tarea hay que establecer objetivos, planificar, escoger estrategias adecuadas, monitorear y evaluar el resultado, potenciando así un aprendizaje efectivo.

### *Tiempo*

En un principio, la administración del tiempo se gestiona socialmente, cuando el maestro o el padre determinan el tiempo dedicado para practicar y, a medida que se desarrolla la autorregulación y el *expertise*, este se gestiona de manera personal (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 147). Para poder lograr los objetivos deseados y aprovechar el momento de la práctica, es necesario que los alumnos administren y monitoreen cuidadosamente el uso de su tiempo, que se concentren y que los periodos que determinen les permitan lograr sus objetivos y expectativas.

### *Comportamiento*

McPherson y Zimmerman (2011, p. 149) declaran que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes se encontrarán con dificultades o presentarán dudas sobre algún aspecto en particular, y es la capacidad de reaccionar a la retroalimentación, eligiendo, modificando y adaptando estrategias, un proceso central de la autorregulación. Mencionan que para que este comportamiento sea verdaderamente autorregulado necesita ser monitoreado y evaluado por el estudiante; adicionalmente, consideran tres elementos importantes que influyen en la dimensión del comportamiento: metacognición, autoevaluación y orientaciones motivacionales.

Brown (1987) sostiene que la metacognición es la capacidad de acceder consciente y reflexivamente a los conocimientos y estrategias de una persona, y que constituye uno de los criterios más utilizados para saber si un sujeto muestra una comprensión adecuada de un fenómeno (en Henry, 2016, p. 209). Schraw y Moshman (1995, p. 355) afirman que existen estudios<sup>15</sup> que apoyan la idea de que el aprendizaje significativo mejora cuando las habilidades regulatorias y la comprensión de cómo usarlas están presentes, además de que estas habilidades mejoran el uso de recursos cognitivos, el uso de estrategias y disminuyen las interrupciones en la comprensión. Es esta conciencia sobre el pensamiento propio la que puede fomentar el uso adecuado de herramientas con las que cuenta el estudiante.

---

<sup>15</sup> Los estudios consultados por Schraw y Moshman (1995) son: Brown y Palincsar (1989); Cross y Paris (1988).

Una característica notable de los músicos expertos es que evalúan y regulan su propio aprendizaje de manera meticulosa. No es suficiente crear un plan de trabajo y llevarlo a cabo, o identificar cuáles fueron los errores; es necesario reflexionar sobre cada paso dado y sobre cada decisión tomada y autodeliberar si el camino a seguir es realmente el más efectivo, si hay otras formas de lograr lo mismo, si la estrategia en uso es la más adecuada para el objetivo que se intenta alcanzar. La reflexión que conlleva la autoevaluación es crucial para la toma de decisiones respecto a seguir el mismo camino o hacer cambios que van a reflejar una mejora en el desempeño musical. Bandura (1986) creía que la autorreflexión es la capacidad más distintiva del ser humano al permitirle examinar sus pensamientos y sentimientos, dar sentido a sus experiencias, explorar su cognición y confianza y evaluar su comportamiento; además, es por medio de este proceso que ocurren juicios sobre la capacidad de realizar tareas y tener éxito en las diferentes actividades de la vida del ser humano (en Pajares, 2008, p. 113). Mach (1991) cita en su libro a la pianista Misha Dichter, quien utilizaba grabaciones de sí misma para perfeccionar su ejecución:

Inicialmente, todo lo que sonaba bien en la sala de ensayo sonaba bastante diferente en las reproducciones; esto me llevó a reconsiderar muchas cosas y ha sido un proceso muy gratificante (p. 67) [...] Hay algo maravilloso en poder escucharse a sí mismo y estudiar de tus propios errores, de tu propia interpretación y también escuchar y estudiar a otros en las grabaciones (p. 72).

Finalmente, en relación con las orientaciones motivacionales, Dweck (1986, 2000) señala que los patrones de motivación de los estudiantes influyen en su comportamiento de manera predecible; por ejemplo, los músicos que se enfocan en el dominio perseveran a pesar de enfrentar fracasos y siguen trabajando para lograr sus objetivos, al contrario, los músicos que se enfocan en los resultados inmediatos a menudo no pueden establecer metas razonables, sienten que el éxito está fuera de su control, evitan nuevos desafíos y comienzan a rendirse (en McPherson & Zimmerman, 2011, p. 153). Como se mencionó anteriormente, la atribución que el estudiante le otorgue al éxito o al fracaso influenciará sus reacciones ante los resultados y su motivación a seguir esforzándose para mejorar.

### *Entorno físico*

McPherson y Zimmerman (2011) explican que el entorno físico puede afectar el aprendizaje y argumentan que los estudiantes autorregulados buscan activamente estructurar y controlar este entorno (p. 154). El control del entorno es claramente importante, pero considero que es conveniente mencionar que éste no siempre depende del alumno. Si bien es cierto que es recomendable evitar distracciones durante la clase o las sesiones de práctica, ya sea guardando dispositivos móviles, libros, alimentos, etc., o evitando estar cerca de lugares con ruidos o conversaciones que puedan desviar la atención de la práctica, la realidad es que no siempre es posible evitarlas. Al practicar o tomar clase dentro de una escuela de música siempre habrá otras personas alrededor tocando su propio instrumento o conversando en los pasillos, y en casa es posible que haya ruidos causados por el resto de los inquilinos; es decir, un ambiente de completo silencio es casi imposible. Aún durante un recital es posible que existan distracciones como un niño llorando, un teléfono celular sonando o alguien estornudando. Por ello, los músicos deben desarrollar una actitud adaptativa para enfrentar diversas situaciones y aprender a enfocar su atención a la actividad que están realizando sin permitir que estas los distraigan y perjudiquen su interpretación.

### *Entorno social*

La información que se transmite socialmente influye positiva o negativamente en los comportamientos y en los conocimientos que las personas utilizan durante su aprendizaje; si un músico cree tener una habilidad o saber cómo utilizar una estrategia, se sentirá más capaz y motivado para tener éxito que si duda de sí mismo (Schunk, 2001, p. 136). El apoyo de los padres en las primeras etapas del aprendizaje musical contribuye a desarrollar la motivación de los niños y facilita los mecanismos de autorregulación que eventualmente permitirán a los alumnos controlar su propio aprendizaje (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 155). De igual manera, al crear un ambiente de aprendizaje que promueva la autorregulación, los profesores contribuyen significativamente al deseo de aprender música y a la motivación extrínseca que en un futuro puede desarrollarse en un amor intrínseco por la música, en un deseo por mejorar sus habilidades y en la percepción de que el aprendizaje es algo que el estudiante puede controlar por

sí mismo con el apoyo de padres y maestros (p. 156). La influencia de los hermanos mayores y compañeros también es importante en el desarrollo musical, ya que pueden ofrecer un modelo de comportamiento que el estudiante puede intentar emular, aunque situaciones como la rivalidad o conflictos de personalidad también podrían obstaculizar este desarrollo (p. 157).

Finalmente, un elemento importante en esta dimensión es que los estudiantes autorregulados buscan activamente información y ayuda, tanto de otras personas a su alrededor como de recursos disponibles, como grabaciones o libros (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 155). Newman (2002) explica que se requieren aptitudes específicas y recursos motivacionales en la búsqueda de ayuda adaptativa. Primero, están las aptitudes cognitivas, que se refieren a saber cuándo es necesaria la ayuda y cómo conseguirla; después, vienen las aptitudes sociales que se relacionan con saber quién puede proveer la ayuda y cómo solicitarla adecuadamente; luego, los recursos motivacionales personales que incluyen metas, creencias, disposición, tolerancia y sentido de agencia; y finalmente, los recursos motivacionales contextuales que son los factores del lugar de aprendizaje tales como los objetivos, expectativas y sistemas de evaluación de una institución o la interacción alumno-maestro (pp. 132-133). Estas herramientas mencionadas por Newman permiten al estudiante mostrar un comportamiento maduro y estratégico, posibilitando que muestren conciencia de las dificultades que no pueden superar por sí mismos y facilitando la búsqueda de ayuda adaptativa, lo cual les permitirá evitar fallas, mantener el compromiso, conducir al éxito de la tarea, aumentar la probabilidad de dominio a largo plazo y el aprendizaje autónomo (p. 132).

Aunque el entorno social juega un papel valioso en el desarrollo musical y personal de los estudiantes, no es posible generalizarlo como un factor determinante en el desarrollo del *expertise* a partir de la diversidad de experiencias de músicos expertos que han tenido un entorno social con falta de apoyo durante su crecimiento musical. Sin embargo, el relacionarse con maestros, compañeros y otras personas que aporten beneficios al desarrollo musical y personal, así como la búsqueda de recursos disponibles, es algo que los estudiantes pueden decidir buscar para fortalecer su aprendizaje.

## 2.3 Motivación

La motivación es un elemento del aprendizaje autorregulado que ayuda a mantener el interés en el quehacer musical del estudiante e incentiva la participación en actividades de mejora y la utilización de habilidades reguladoras para lograr objetivos. Hallam (2002) expone que al estudiar la motivación los teóricos han intentado explicarla desde diferentes perspectivas, dividiéndolas en tres grupos principales: los que enfatizan la motivación derivada del individuo, los que consideran que el individuo se motiva por factores ambientales y los que ven la motivación como una interacción mediada por la cognición entre el individuo y el medio ambiente (p. 225). Añade que las teorías modernas han evolucionado para tomar más en cuenta la cognición, la construcción de las percepciones y la influencia constante de la interpretación sobre uno mismo. Estas teorías reconocen la capacidad de las personas para determinar su propio comportamiento y la influencia del entorno en el pensamiento y las acciones (p. 226). Desde la perspectiva de la teoría social cognitiva de la autorregulación, la motivación se ve significativamente influenciada por el entorno social del músico y las experiencias que derivan de este.

La motivación que impulsa a un individuo a involucrarse en la práctica instrumental puede ser intrínseca (que proviene del interior de una persona), extrínseca (que proviene de alguien más) o una combinación de ambas. Woody (2004) llevó a cabo un estudio donde encontró que la motivación que impulsa a los músicos expertos cambia considerablemente a medida que desarrollan su *expertise* (p. 17). Ellos se esfuerzan y hacen lo necesario para lograr su *expertise* musical; por tanto, Woody argumenta que estudiar la forma en la que adquieren y desarrollan su motivación, tanto intrínseca como extrínseca, significa observar qué ha funcionado para estos instrumentistas, qué les causa satisfacción y qué puede servir de guía para que los educadores motiven a sus alumnos a continuar creciendo musicalmente (p. 18). Señala que en las primeras etapas de desarrollo musical los maestros y los padres juegan un papel fundamental en el desarrollo de la motivación al proporcionar estímulos positivos, transmitir la importancia de la práctica individual, asignar tareas apropiadas y supervisar las sesiones de estudio. A medida que los alumnos adquieren experiencia, la influencia de los compañeros aumenta, especialmente cuando los estudiantes asisten a escuelas especializadas, interactúan con otros jóvenes músicos y comienzan a desarrollar la competencia amistosa entre semejantes.

Además, aspectos como comentarios positivos, elogios, confianza en sus capacidades y el impulso por convertirse en un artista excepcional contribuyen en gran medida a su sentido de autoeficacia (pp. 18-19).

De igual forma, en un estudio retrospectivo de experiencias musicales, Pitts (2009) también encontró que la influencia de los padres y maestros era fundamental en el desarrollo de la motivación; y, aunque ésta iba tomando menos importancia a medida que se tenía mayor experiencia, la identidad de los estudiantes era fortalecida por medio de la vida social musical y el disfrute de sus actividades musicales como practicar, tomar clases y tocar en público (en Hallam, 2016, p. 486). Como se puede observar en estos estudios, la influencia de los padres, maestros y compañeros de clase no deja de desempeñar un papel en la motivación del estudiante; más bien, esta influencia se enriquece con otras experiencias que ayudan al estudiante a confiar menos en los demás y más en sí mismo para mantenerse motivado a seguir practicando y mejorando.

Maehr, Pintrich y Linnenbrick (2002) explican que existen comportamientos observables que permiten estudiar y comprender la motivación (p. 348). El primer indicador se observa cuando una persona muestra preferencia por cierta actividad y pasa una cantidad significativa de tiempo en ella sin la necesidad de presiones o recompensas por parte de otros; como sería audicionar cada año para la banda de la escuela, formar un grupo musical con amistades o incluso elegir la música como carrera profesional. Segundo, la motivación se refleja por medio del esfuerzo destinado para alcanzar un logro (p. 349); por ejemplo, la determinación para aprender una pieza de violín, ya sea para su clase de instrumento o por decisión propia, puede ayudar al alumno a concentrarse y esforzarse significativamente para lograr su objetivo y esto, a su vez, lo puede llevar a practicar sistemáticamente. La persistencia es un tercer indicador porque muestra si el estudiante decide, y por cuánto tiempo, permanecer involucrado en dicha actividad (Maehr, Pintrich & Linnenbrick, 2002, p. 349). Siguiendo con el ejemplo del violín, cuando el alumno decide alcanzar cierto nivel en el instrumento, entiende que debe estudiar y practicar de manera constante por un tiempo determinado, ya sea meses o años, desarrollando las habilidades necesarias para el nivel deseado, mostrando su persistencia para mejorar. Finalmente, un cuarto indicador es la calidad de compromiso en la actividad elegida, que se puede observar por medio del uso de estrategias de práctica efectivas, procesos que regulen el aprendizaje y respuestas

positivas a las críticas sobre aspectos que necesitan mejoría. Estos cuatro indicadores son claves para el aprendizaje efectivo de un estudiante (Maehr, Pintrich & Linnenbrick, 2002, p. 349). De la misma manera en la que el uso de estrategias autoregulatoras aumenta conforme se adquiere mayor experiencia y compromiso con el instrumento, también los comportamientos que reflejan la motivación van incrementando y aportando al aprendizaje.

Para mantener los niveles de motivación, es necesario proporcionar desafíos apropiados, así como nutrir e incrementar la práctica exitosa; de esta manera, al experimentar un crecimiento musical y disfrutar las recompensas del esfuerzo, se estará más motivado para continuar trabajando y obtener mayores habilidades (Woody, 2004, pp. 19-20). Hallam (2016, p. 487) menciona que este interés por involucrarse en la creación activa de la música se fortalece por medio de interacciones complejas entre el músico, el entorno en el que se encuentra, su amor por el campo y la satisfacción que se deriva de ello; los efectos de las experiencias musicales tempranas, los logros del aprendizaje, la autoeficacia, y posteriormente, la autoestima, se internalizan en el estudiante de tal manera que incentivan su compromiso con la música.

### 2.3.1 Autoeficacia

Para desarrollar el *expertise* musical no basta con un fuerte deseo de sobresalir o un sentido de responsabilidad personal; esta motivación debe de ir acompañada de sentimientos de capacidad y agencia personal (Chaffin & Lemieux, 2004, p. 32). Sobre esto Hallam (2016) escribe: “Si bien el conocimiento y las habilidades previas en un dominio son poderosos determinantes del desempeño en ese ámbito, nuestras creencias sobre nuestras capacidades actuales también juegan un papel [fundamental]” (p. 483). Estas creencias de autoeficacia son las que proporcionan la base de la motivación humana, el bienestar y logro personal, porque a menos que las personas creen que sus acciones pueden producir los resultados deseados, tendrán pocos incentivos para perseverar ante las dificultades presentadas (Pajares, 2008, p. 113). Chaffin y Lemieux (2004, p. 32) señalan que hay estudios<sup>16</sup> que proporcionan evidencia sobre la importancia de las creencias de autoeficacia en estudiantes de música al concluir que es importante estar motivado para

---

<sup>16</sup> Estudios consultados por Chaffin y Lemieux (2004): McPherson y McCormick (1999); Pitts *et al.* (2000a).

participar en prácticas efectivas, tener un sentido de agencia personal y sentir que se tiene la capacidad de desarrollar las habilidades requeridas para el respectivo campo o instrumento.

McPherson y McCormick (2006, p. 323) definen la autoeficacia como las creencias de una persona sobre hasta qué punto puede lograr una tarea en una situación particular. Pintrich (1999) la describe como un recurso personal que los estudiantes pueden utilizar cuando se enfrentan a tareas difíciles asociadas con el aprendizaje académico o autorregulado y que requieren un compromiso por largos periodos (p. 467). Ésta desarrolla el conocimiento y las capacidades necesarias para entender y emplear los procesos autoreguladores del aprendizaje (Schofield, 2012, p. 59). Maehr, Pintrich y Linnenbrink (2002, p. 375) añaden también que la autoeficacia facilita la organización y ejecución de conductas y habilidades cognitivas necesarias para un desempeño avanzado. Zimmerman (1998a) profundizó en el tema y desarrolló su teoría sobre la autoeficacia basada en la teoría cognitiva social de Bandura (1997), la cual busca explicar la relación entre comportamientos, factores personales y circunstancias ambientales del individuo. De esta manera, Zimmerman afirma que las creencias de autoeficacia están directamente relacionadas con la elección de tareas, la persistencia, los logros y el esfuerzo que puede tener un estudiante (en Hewitt, 2015, p. 209) y que afectarán la forma en la que el alumno percibe su capacidad para lograr estas tareas. Cuando un estudiante tiene creencias de autoeficacia positivas, será más propenso a participar en acciones de autorregulación, a crear entornos de aprendizaje ideales para sí mismo y a sentirse competente y confiado con las actividades que ha seleccionado.

Al aprender a tocar un instrumento musical, la confianza que los estudiantes tengan sobre su capacidad de aprender o de realizar ciertas tareas contribuirá a tener sesiones de práctica exitosas, al promover y mantener el uso de estrategias efectivas (Nielsen, 2004, p. 419). Pajares (2008) lista una serie de características que poseen las personas con un fuerte sentido de autoeficacia: visualizan las tareas difíciles como desafíos y no como amenazas, tienen un mayor interés intrínseco, se interesan en las actividades de aprendizaje, fijan objetivos desafiantes, mantienen un alto nivel de compromiso y crean sentimientos de serenidad al abordar tareas complicadas (p. 113). Los músicos que desean alcanzar el *expertise* deben desarrollar no solamente estrategias y habilidades que les permitan alcanzar altos niveles de ejecución, sino

reconocer también que sus creencias de autoeficacia afectan su progreso, ya sea positiva o negativamente.

Es importante recalcar que los términos autoeficacia y autoestima no se refieren al mismo fenómeno, a pesar de ser usados indistintamente. Bandura (1997) asegura que se necesita mucho más que una alta autoestima para tener un excelente desempeño en actividades determinadas. Explica que la autoestima no afecta ni predice los objetivos personales ni el desempeño, al contrario de la autoeficacia, pero asegura que las personas que tienden a cultivar sus capacidades desarrollan un alto sentido de autoestima (p. 11). Pajares (2008) señala que la autoeficacia se refiere a asuntos relacionados con la capacidad propia, mientras que la autoestima se refiere a cuestiones relacionadas con el ser y el sentir, con los juicios de valor personal. Afirma, además, que estas creencias pueden o no tener relación con la forma en que el individuo se siente sobre sí mismo. Un músico puede tener un alto sentido de autoestima aun sabiendo que no tiene la capacidad para tocar un cierto repertorio porque no corresponde a su nivel de ejecución actual; por otro lado, este mismo músico puede tener creencias positivas de autoeficacia relacionadas a las estrategias que utiliza para resolver problemas durante la práctica (p. 114). A pesar de que estos dos términos se refieren a fenómenos completamente diferentes, vale la pena reflexionar sobre el efecto que uno puede tener en el otro. Hay momentos en la experiencia del músico donde su motivación y/o progreso se pueden ver afectados, ya sea positiva o negativamente, por su autoestima, independientemente de que el músico sepa que tiene la capacidad de ser exitoso. Otras veces, a pesar de pasar por un momento difícil, el estudiante puede superar su estado anímico y lograr motivarse lo suficiente para seguir perseverando. Considero que el efecto que puede o no tener el nivel de autoestima en un músico, depende de su determinación y motivación por lograr sus metas a pesar de los obstáculos que se le presenten, así como de su madurez emocional.

Un segundo concepto que puede ser confundido con las creencias de eficacia es el de la expectativa de resultados. Si bien es cierto que los resultados que las personas anticipan de su comportamiento dependen en gran medida de sus juicios sobre qué tan bien pueden llevar a cabo una acción, es importante distinguir que la eficacia es un juicio de la capacidad de organizar y ejecutar determinados tipos de acciones, mientras que una expectativa de resultado es un juicio de la posible consecuencia que tal acción producirá (Bandura, 1997, p. 21). Bandura (1986) provee

un ejemplo para distinguir la diferencia entre estos dos conceptos, “la creencia de que uno puede saltar seis pies de altura es un juicio de eficacia: el reconocimiento social anticipado, los aplausos, los trofeos y la aceptación propia de la actuación constituyen las expectativas de resultados” (p. 391 en Maehr, Pintrich, & Linnenbrink, 2002, p. 357). Traduciendo este ejemplo al ámbito musical, podemos decir que la creencia de un joven músico de poder ejecutar exitosamente un concierto de trompeta es un juicio de eficacia y que una buena calificación, aplausos, elogios o la aprobación de su maestro son ejemplos de las expectativas del resultado de su ejecución. Por otro lado, Maehr, Pintrich y Linnenbrink (p. 357) explican que, aunque estos dos conceptos suelen estar correlacionados positivamente, es posible que un alumno tenga una creencia de eficacia relativamente alta para una tarea, pero pocas expectativas de resultado; un músico puede tener un alto sentido de eficacia y sentirse preparado para participar como solista en una competencia de piano, pero también saber que el nivel de la competencia es alto y que la probabilidad de ganar el primer lugar es baja.

### *Importancia de la autoeficacia*

El aprendizaje autorregulado implica un nivel de compromiso que a menudo es más exigente en términos de tiempo y esfuerzo que un nivel normal de participación, por eso, es importante que los estudiantes desarrollen una motivación que los incentive a involucrarse en experiencias de aprendizaje que contribuyan a su éxito (Pintrich, 1999, p. 467). En este sentido, las creencias de autoeficacia “son esenciales para comprometer, y cuando sea necesario modificar o ajustar, los comportamientos de autorregulación necesarios para dominar el material disponible” (Pajares, 2008, p. 126) y lograr sus objetivos. Adicionalmente, Pajares (2008) señala que investigaciones<sup>17</sup> han encontrado que las creencias de autoeficacia influyen en las tres fases de la autorregulación (previsión, control de ejecución y autorreflexión) de manera positiva porque los estudiantes que confían en sus capacidades emplean estrategias cognitivas y metacognitivas, son persistentes, gestionan su tiempo de manera efectiva, se esfuerzan, perseveran ante las adversidades, resuelven problemas y hacen autoevaluaciones precisas (pp. 119-120). Bandura (1989) menciona:

---

<sup>17</sup> Investigaciones consultadas por Pajares (2008): Schunk y Etmer (2000); Zimmerman (2002a, 2002b).

En la motivación generada cognitivamente, las personas se motivan y guían sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio de la previsión. Anticipan los resultados probables de las acciones propuestas, se fijan metas y planifican los cursos de acción diseñados para lograr futuros valiosos... El establecimiento de metas personales está influenciado por la autoevaluación de las capacidades. Cuanto más fuerte es la autoeficacia percibida, mayores son los objetivos que la gente establece para ellos mismos y más firme es su compromiso con esos objetivos” (pp. 729-730).

Además de influenciar la designación de tareas u objetivos, Maehr, Pintrich y Linnenbrink (2002, p. 358) señalan que la autoeficacia también ha sido relacionada con la elección de una carrera profesional, a pesar de que existen influencias externas como las expectativas sociales, el nivel socioeconómico, etc. Hallam (2016) explica que cuando un joven músico se percibe como exitoso, le es posible visualizarse a futuro involucrado en ese campo laboral. Las aspiraciones de convertirse en un músico profesional “se reflejan en la dedicación, compromiso, determinación y la voluntad de hacer sacrificios [...] cada vez más importantes; a medida que se experimenta una evaluación más crítica y una mayor capacidad” (p. 483). Las creencias de eficacia permiten a los estudiantes elegir qué desafíos deben de afrontar, cuánto esfuerzo es necesario y por cuánto tiempo se debe de llevar a cabo el esfuerzo, además, ayudan a visualizar escenarios de éxito que proporcionan guías positivas para el desempeño y para la resolución de problemas (Bandura, 1989, pp. 729-730). Es natural que los estudiantes se enfrenten a desafíos durante su proceso de aprendizaje o críticas de parte de maestros o jueces, y es su fuerte sentido de eficacia el que les permitirá permanecer orientados frente a estas dificultades, pensar analíticamente, resolver problemas y tomar decisiones (p. 729).

En nuestra sociedad la música es visualizada comúnmente como un pasatiempo o entretenimiento y no como una profesión; muchas veces se minimiza el nivel de esfuerzo y tiempo que un estudiante debe invertir para convertirse en un músico sobresaliente. Es esencial para los estudiantes que esperan alcanzar altos niveles de ejecución e interpretación, desarrollar creencias de autoeficacia porque para lograrlo, deben de estar lo suficientemente motivados y comprometidos con el estudio de la música, así como con el proceso de aprendizaje que esta demanda.

### *Factores que promueven su desarrollo*

Existen factores que contribuyen al desarrollo del sentido de eficacia de un estudiante, como lo son el establecimiento de objetivos y los estándares personales. Para desarrollar habilidades cognitivas es necesaria una participación constante en actividades de aprendizaje y práctica. De acuerdo con Bandura (1997), la motivación necesaria se logra a través de desafíos personales que brindan satisfacción por medio de sus resultados; para esto debe haber una combinación de metas a largo plazo junto con una serie de objetivos secundarios alcanzables destinados a mostrar indicadores graduales de dominio, de esta manera reducen el riesgo de desmoralización a causa de una gran aspiración que no se alcance (p. 217). Por este motivo, los aprendices autorregulados se involucran en desafíos a corto plazo, los cuales proveen retroalimentación sobre su evolución, que a su vez les permite centrarse en el progreso; aquellos que no fijan metas no logran mejoras y esto puede desanimarlos y disminuir su sentido de eficacia porque creen que no tienen las capacidades necesarias para lograr sus objetivos (p. 218). Esto no quiere decir que observar resultados a corto plazo sea la única manera de obtener satisfacción. Como se mencionó, experimentar el proceso de aprendizaje con sus logros y obstáculos influye en la motivación del estudiante y estos resultados a corto plazo señalados por Bandura son una forma de apreciar el progreso y el camino a seguir para lograr el éxito.

Pintrich (1999) explica que la orientación hacia los objetivos de su disciplina, se adapta a la teoría del aprendizaje autorregulado, porque al establecer como meta su superación personal, los estudiantes serán mucho más propensos a involucrarse en niveles más profundos de participación en actividades cognitivas y metacognitivas que fomenten el éxito (pp. 467-468). Es decir, se enfocan en el proceso, sin hacer de lado la importancia de los resultados. Por esto, considero importante que, desde las primeras etapas de instrucción, los maestros enfatizen a sus alumnos de instrumento que los resultados a corto plazo, como exámenes, recitales o concursos, no representan la conclusión de su aprendizaje, sino que son parte de una trayectoria que los llevará a su objetivo final, el ser músicos exitosos. Esto fomentará que los estudiantes no pierdan de vista sus metas a largo plazo y que no se desanimen cuando fracasen en algún punto de este proceso.

Schunk (2001) explica sobre la teoría social cognitiva sostiene que las consecuencias del comportamiento sirven como fuentes de información y motivación; un individuo que participa en actividades cognitivas que aportan a su aprendizaje de manera intencional, se siente motivado, valora las acciones que toma y las considera gratificantes (pp. 127-128). De acuerdo con Bandura (1997), las personas manifiestan un interés constante en actividades que promueven su sentido de eficacia y proporcionan satisfacción de acuerdo con sus estándares personales; por tanto, lo que puede ser una fuente de satisfacción para una persona puede no tener consecuencias para otra porque sus estándares personales no son los mismos. Estos estándares contribuyen a mejorar el interés en actividades de aprendizaje, presentando desafíos que coincidan con las capacidades percibidas del músico y fomentando el desarrollo de la eficacia personal, al proporcionar marcadores para verificar el nivel y el crecimiento de las capacidades (p. 219). Este punto es de vital importancia para los profesores, quienes al intentar motivar a un alumno pueden no darse cuenta de que su enfoque no está teniendo el impacto deseado. Considero que los maestros deberían invertir tiempo en conversar con sus alumnos y conocer sus motivaciones, deseos, miedos, etc. para poder guiarlos de la mejor manera posible.

#### *Fuentes de interpretación/atribución*

En tanto que los seres humanos crecen y maduran, las personas y eventos que conforman su vida influyen sus creencias de eficacia en la medida en que los individuos interpretan la información a su alrededor. Pajares (2008, p. 115) señala que en las investigaciones de Bandura (1986, 1997) se dice que estas influencias provienen de cuatro fuentes: 1) la experiencia de dominio o logros previos; 2) la experiencia vicaria o la experiencia de otros; 3) los mensajes verbales y persuasiones sociales y; 4) los índices fisiológicos y emocionales.

El éxito académico que experimenta un estudiante influye en sus decisiones futuras, en las actividades en las que decide involucrarse y en las que no, así como el esfuerzo que invertirá en su aprendizaje; adicionalmente, es importante que el individuo interprete los resultados de sus logros de acuerdo con la calidad de sus conocimientos y habilidades (Pajares, 2008, pp. 115-116). En otras palabras, la forma en la que un alumno interprete su desempeño previo del instrumento, junto con la evaluación objetiva de los conocimientos y habilidades técnicas y

musicales que posee hasta el momento, podrá informar las decisiones que tome para continuar su progreso. Según Pajares (2008, p. 127), los teóricos cognitivos sociales enfatizan el desarrollo de habilidades para elevar la capacidad del individuo por medio de experiencias genuinas de éxito, porque finalmente, las creencias de eficacia se desarrollan a través de experiencias desafiantes de aprendizaje.

Las fuentes de experiencia vicaria se refieren a cómo se interpretan las acciones y resultados de los demás, ya sea de éxito o de fracaso, y cómo estas experiencias alteran el sentido de eficacia al compararse con estos individuos. Cuando los estudiantes observan a otras personas obtener éxito a pesar de los problemas, existe una mayor probabilidad de que aumente su confianza de que ellos, también, pueden lograr el éxito, especialmente si tienen dificultades para aprender; de la misma forma, cuando alguien más fracasa en una tarea que es aparentemente sencilla, la confianza del observador se puede ver minada y disminuir su sentido de eficacia (Pajares, 2008, p. 116). Adicionalmente, aquellos modelos como maestros, compañeros más avanzados o músicos profesionales que transmiten de manera efectiva la experiencia son una rica fuente de información para los estudiantes, ya que comparten las estrategias que usan, dirigen la atención a detalles relevantes, aclaran dudas e instruyen; en otras palabras, toman el tiempo necesario para explicar cómo lograr el éxito (pp. 127-128). Sin embargo, el músico debe recordar que la experiencia de aprendizaje es personal y que las diferentes actividades en las que uno se involucre no tendrán el mismo impacto o efecto en todas las personas. Es importante aprender de los demás sin querer imitar sus experiencias.

Una tercera fuente de influencia son las palabras y acciones de otras personas, ya sea intencionales o accidentales, que influyen en el individuo; estas persuasiones recibidas de padres, maestros, compañeros y otras personas tienen el poder de aumentar o disminuir la confianza que los estudiantes tengan en sus capacidades. Los persuasores positivos alientan y empoderan al cultivar las creencias de sus estudiantes y asegurarse de que estos puedan visualizar su éxito; los persuasores negativos, por otro lado, llegan a vencer y debilitar la eficacia (Pajares, 2008, p. 117). Pajares enfatiza que los mensajes verbales ofrecidos como retroalimentación deben de ser genuinos, ofrecer información específica en los elogios, proporcionar vías para la mejora continua en las críticas y no ser confundidos con alabanzas u homilias inspiradoras vacías (p. 129). Aunque las palabras o acciones de otros pueden influenciar a una persona, considero

importante recordar que es uno quien decide cómo sentirse y qué incorporar o desechar de dichos comentarios o comportamientos.

Finalmente, la cuarta fuente está relacionada con la interpretación de los estados fisiológicos y emocionales del individuo, como pueden ser el estado de ánimo, la ansiedad o el estrés. Así como un estado de ánimo optimista y positivo generalmente aumenta la eficacia, una actitud pesimista puede llevar al estudiante a interpretar sus errores como signos de incapacidad (Pajares, 2008, p. 118). Lo importante de estos estados físicos o emocionales es que el estudiante aprenda a interpretarlos de manera correcta, ya que influirán en decisiones futuras. Por esta razón, Pajares recomienda que los docentes guíen a los alumnos a canalizar sus sentimientos de manera positiva, reflexionar sobre ellos y discutirlos con alguien de confianza al experimentar ansiedad (p. 131). Además, exhorta a los maestros a proporcionar tareas desafiantes y experiencias significativas que puedan ser dominadas, acompañadas de apoyo y motivación, para asegurarse que los alumnos desarrollen un sentido de eficacia sólida, que confíen en su iniciativa y se comprometan con su aprendizaje (p. 135). Este punto es de suma importancia ya que una mala interpretación de los estados físicos o emocionales puede convertirse en un hábito destructivo para el joven músico; ya que influenciará no solo su estado anímico sino también su desarrollo musical.

## 2.4 Modelo cognitivo social de la autorregulación: etapas de desarrollo

El modelo cognitivo social de autorregulación tiene como característica clave el papel que juegan las influencias sociales y ambientales en el aprendizaje, las cuáles son vistas como un recurso para la ejecución de los procesos de previsión, control volitivo y autorreflexión (Zimmerman, 2000a, pp. 24-25). Así, el modelado y la instrucción son un medio por el cual padres, maestros y comunidades transmiten socialmente habilidades de autorregulación (p. 25). Una gran cantidad de aprendizaje ocurre en presencia de otros individuos y es fomentada por la actividad de estos. Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo del control cognitivo es un proceso social porque implica la transmisión” del control ejecutivo de un experto a un niño o principiante; explica que todos los procesos psicológicos son inicialmente sociales, compartidos

entre personas, y que la naturaleza interpersonal básica del pensamiento se transforma o internaliza gradualmente a través de la experiencia en un proceso intrapersonal (p. 57). Lafortune, Jacob y Hébert (2000) coinciden con la idea de Vygotsky al asegurar que “el desarrollo cognitivo y metacognitivo es un proceso gradual de interiorización y personalización a través de la interacción social”, por lo tanto, este proceso requiere de la mediación de un guía con mayor experiencia para que se lleve a cabo adecuadamente (en García, Dubé, Moreno & Marín, 2014, p. 40). Para aprender de forma independiente los alumnos necesitan desarrollar habilidades autocríticas y el contacto con expertos fomenta esta autorregulación al proveer crítica, evaluación y al ampliar los límites de la experiencia del aprendiz (Brown, 1987, p. 103). Schofield (2012) menciona, “el desarrollo de un entorno social de apoyo es esencial para la metacognición, a medida que desarrollamos el conocimiento sobre el yo como estudiante” (p. 58). Los escenarios en los que se desenvuelve el alumno son fundamentales para su aprendizaje al proporcionar la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos, así como la motivación, guía y apoyo que recibe del maestro y otros individuos.

La visión social de la autorregulación le atribuye un lugar importante a la observación de modelos. Schunk (2001) define a los modelos como “individuos o personajes, reales o simbólicos, cuyos comportamientos, verbalizaciones y expresiones no verbales son atendidas por los observadores y sirven como señales para el modelado posterior” (p. 129). De acuerdo con Bandura (1986), el aprendizaje observacional a través del modelado se compone de cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación. La atención se refiere a la percepción de los eventos; la retención incluye codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria; la producción comprende traducir la información percibida y almacenada en comportamiento; y, la motivación es un elemento necesario para que el observador valore el aprendizaje y muestre iniciativa en sus acciones (en Schunk, 2001, p. 129). Al observar los comportamientos y consecuencias de un modelo, el individuo se forma expectativas sobre los resultados, ya sea positivas o negativas, de las acciones (Schunk, 2001, p. 129). Considero que los cuatro procesos mencionados por Bandura también pueden ser contemplados como subprocesos que forman parte de la adquisición e internalización de conocimientos, habilidades y creencias; además, este desarrollo tendrá una mayor probabilidad

de éxito al contar con modelos que puedan comunicar verbal y no verbalmente estos subprocesos de manera efectiva.

Benton (2013) indica que quizá la mayor influencia de estrategias metacognitivas en los estudiantes será la de sus maestros de música y directores de ensambles, y sugiere que una manera de modelar estas estrategias es verbalizando abiertamente los propios procesos de pensamiento, siempre enfatizando que las estrategias varían de acuerdo con la tarea y el individuo (pp. 58-59). Cuando el maestro modela el pensamiento metacognitivo dentro del aula, promueve la metacognición en sus alumnos (Schofield, 2012, p. 60) al mostrar de manera directa como aplicar este pensamiento a las diferentes tareas musicales a las cuales se enfrentan. Pienso que es indispensable que los maestros tengan el hábito de modelar durante sus clases y reflexionar en voz alta, porque de esta manera los alumnos observan que existe un proceso para llevar a cabo una tarea o para aprender alguna nueva habilidad y que al tener conciencia de este proceso uno puede lograr sus objetivos de manera más efectiva. Zimmerman (2002b, pp. 69-70) explica que la autorregulación puede ser aprendida del modelado de padres, maestros, compañeros y otros individuos; por eso no define a los estudiantes autorregulados como dependientes de métodos de aprendizaje y socialmente aislados, sino como individuos con una iniciativa personal, perseverancia y habilidad para adoptar conocimientos y comportamientos, porque se centran en cómo activan, modifican y desarrollan sus prácticas de aprendizaje específicas tanto en contextos sociales como solitarios.

#### 2.4.1 Etapas de desarrollo

Zimmerman (2000a) diseñó un modelo cognitivo social sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado donde proponen que las habilidades académicas se desarrollan en cuatro niveles: el observacional y emulativo, donde la fuente de aprendizaje es principalmente social, y el autocontrolado y autorregulado, donde el proceso de internalización se desplaza hacia el alumno (p. 29). McPherson y Zimmerman (2011, p. 163) argumentan que técnicamente esta propuesta no es un modelo de desarrollo, sino más bien un modelo de aprendizaje jerárquico basado en la proposición de que los estudiantes que sigan esta secuencia lograrán aprender de una forma más

efectiva y autorregulada. En cuanto a la música, señalan que este modelo sería útil para que un principiante aprenda más rápidamente, siempre y cuando esté expuesto a la enseñanza efectiva, el modelado social, la estructuración de tareas y sea motivado constantemente. Considero pertinente mencionar que estos cuatro niveles de desarrollo del aprendizaje autorregulado armonizan con los cuatro procesos del aprendizaje observacional de modelos señalados por Bandura y mencionados anteriormente—atención, retención, producción y motivación—porque reflejan cómo el aprendizaje comienza como una actividad puramente social que evoluciona a una actividad motivada intrínsecamente e internalizada por medio de la experiencia. Adicionalmente, estos procesos no son exclusivos de músicos principiantes, más bien son parte de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades en diferentes etapas del aprendizaje.

#### *Nivel de observación*

En este primer nivel, los estudiantes adquieren habilidades y estrategias a partir de modelos, instrucción y estímulos, y es necesario tanto que practiquen lo aprendido, como que reciban comentarios sobre su desempeño (Schunk, 2001, p. 142). McPherson y Zimmerman (2011) señalan que para que ocurra una mejora durante la práctica, es necesario que los estudiantes tengan acceso a modelos que proporcionen orientación, retroalimentación, refuerzo social y que respondan a sus necesidades para poder refinar la habilidad a desarrollar (p. 164). Por ejemplo, para que un violinista pueda aprender a vibrar necesita observar y escuchar a un modelo (maestro, compañero, músico profesional) que le brinde orientación sobre cómo ejecutar esta técnica en su propio instrumento y le permita generar representaciones mentales de dicha técnica. Zimmerman (2000a) añade que en este nivel también se transmiten procesos de regulación como estándares de desempeño, motivación y valores que el estudiante puede utilizar a lo largo de su desarrollo (p. 29). De esta forma, el estudiante de violín aprenderá los fundamentos sobre esta técnica, cuándo utilizarla y cuándo es pertinente usar un cierto tipo de vibrato.

### *Nivel de emulación*

En este nivel, el aprendiz es capaz de desempeñarse en un nivel aproximado al del modelo que intenta imitar; no copia sus acciones, sino que emula el patrón general o estilo de éste (Schunk, 2001, p. 143). A modo de ejemplo, McPherson y Zimmerman (2011) señalan que, en este nivel, un estudiante de trompeta aprendiendo la técnica de articulación triple no estará en el mismo nivel de ejecución que su maestro, pero que mostrará los fundamentos de la habilidad a pesar de que el ritmo o sílabas utilizadas para lograrlo no sean aún automáticas o consistentes (p. 164). En otras palabras, el alumno demuestra que entiende la habilidad y cómo ejecutarla sin haberla aún dominado. El individuo que funge como modelo puede aportar al observador en una mayor capacidad cuando adopta una función como docente y proporciona orientación, retroalimentación y refuerzo social durante el proceso de práctica y aprendizaje (Zimmerman, 2000a, p. 30).

### *Nivel de autocontrol*

La característica distintiva de este tercer nivel es la capacidad del alumno de utilizar una habilidad o estrategia de forma independiente sin la presencia del modelo, internalizándola y basándose en sus representaciones mentales y en los estándares de ejecución que intenta duplicar (Schunk, 2001, p. 143). En este nivel, los entornos estructurados de práctica y las estrategias de aprendizaje que se centran en los procesos en vez de en los resultados son más beneficiosos para lograr el dominio de la habilidad (Zimmerman, 2000a, p. 30). Retomando el ejemplo del trompetista, McPherson y Zimmerman (2011, pp. 164-165) explican cómo durante el nivel de autocontrol, el trompetista puede ejecutar la articulación triple de forma independiente porque domina las habilidades fisiológicas básicas necesarias para realizar esta técnica. Al automatizar esta habilidad, el alumno es capaz de implementar variedad en su sesión de práctica al experimentar con la velocidad, dinámica, etc. y utilizar su propio criterio para crear resultados satisfactorios tanto para él como para una audiencia.

### *Nivel de autorregulación*

En este último nivel, cuando ocurren cambios en las condiciones personales o contextuales, los estudiantes son capaces de modificar sus habilidades, estrategias y tareas para que su desempeño responda a dichos cambios, incorporando los ajustes necesarios (Schunk, 2001, p. 143). McPherson y Zimmerman (2011) añaden que los objetivos impuestos personalmente, junto con las creencias de autoeficacia, permiten al estudiante mantener la motivación en la búsqueda de logros (p. 165). En este nivel los estudiantes eligen qué estrategias utilizar y cómo adaptarlas con poca o ninguna dependencia del modelo; además, la atención del alumno comienza a desplazarse hacia los resultados sin perjudicar su desempeño (Zimmerman, 2000a, pp. 30-31). Aunque en esta etapa los alumnos han adquirido habilidades autoregulatoras, su funcionamiento sigue dependiendo de recursos sociales, pero sobre una base selectiva; es decir, debido a que las habilidades autoregulatoras dependen del contexto, al presentarse con nuevos problemas de desempeño, es posible que el estudiante descubra limitaciones y requiera de apoyo de un modelo o instructor (p. 31). Es en esta etapa donde podemos observar con mayor claridad al alumno tomando control y responsabilidad de su proceso de aprendizaje, adaptando sus comportamientos y estrategias a sus necesidades.

### *Conclusiones*

Una crítica que se podría hacer sobre este modelo sería que, al ir adquiriendo mayor control en sus habilidades, el alumno se va independizando de las influencias sociales y busca una total autonomía. Sin embargo, Schunk (2001) explica que la autorregulación no significa independencia social; a pesar de que un estudiante desarrolle estas habilidades y utilice fuentes sociales con menos frecuencia, este apoyo no desaparecerá y el alumno seguirá apoyándose en ellas (p. 144). Por lo tanto, en este modelo social cognitivo sobre el desarrollo del aprendizaje el aspecto social juega un papel crucial. En las primeras dos etapas del desarrollo de una habilidad existe una mayor orientación social, y este apoyo se va reduciendo gradualmente a medida que los alumnos aumentan sus habilidades autoregulatoras. Zimmerman (2000a, p. 31) hace hincapié en que este modelo no supone que los estudiantes deban avanzar a través de estos niveles en una secuencia invariante o que, alcanzando el cuarto nivel, esto se usará universalmente; más bien,

supone que seguir esta secuencia en el dominio de una habilidad permite aprender más fácil y efectivamente. Además, añade que, las actividades autoregulatoras son exigentes mental y físicamente, por lo que es posible que un individuo que ha pasado por estos niveles de dominio pueda elegir no actuar de manera autorregulada si siente una falta de motivación o compromiso, cansancio, desinterés o si el contexto no lo exige.

Zimmerman (2000a, p. 27) advierte que la falta de experiencias de aprendizaje social es la primera fuente importante de disfunciones autoregulatoras; por ejemplo, la incapacidad para manejar problemas personales, la carencia de logros académicos, la falta de motivación, la presencia de apatía o desinterés, etc. Zimmerman atribuye estas disfunciones a la dificultad que puede presentar aprender formas de autorregulación cuando el individuo se desenvuelve en hogares o comunidades donde estas no se enseñan, modelan o recompensan, y por lo tanto el alumno no establece estándares claros de aprendizaje ni es capaz de monitorearlos. Schunk (2001) señala que, en las primeras etapas de aprendizaje (observación y emulación) los maestros identifican los problemas que afectan el desempeño de los estudiantes y son capaces de ofrecer corrección, permitiendo que el alumno entienda cómo realizar una habilidad o cómo utilizar una estrategia, además de promover la búsqueda de ayuda, influenciando de manera positiva las creencias de autoeficacia. De la misma forma, en los niveles avanzados (autocontrol y autorregulación), los alumnos son capaces de buscar ayuda en maestros, instructores o tutores que los ayuden a refinar sus habilidades (pp. 143-144). Sin embargo, es importante añadir que este modelo no supone una receta para el éxito. Existen casos de grandes músicos con fuertes habilidades autoregulatoras que no han progresado en su aprendizaje de esta manera. También, es posible aprender a tocar un instrumento "de oído" o desarrollar un método único y obtener el éxito.

Hallam (2016) añade que, aunque contar con apoyo y un entorno familiar alentador es importante, no es esencial para el desarrollo de altos niveles de *expertise* musical, argumentando que existen individuos con historias marcadas por frustraciones, privaciones y experiencias traumáticas que son altamente efectivas en una variedad de dominios (p. 486). Sobre esto, Schunk (2001) dice que, a pesar de que existe un éxito frecuente en el aprendizaje autodidacta, no se consiguen los beneficios potenciales del entorno social de aprendizaje, y advierte que la falta de dicho entorno puede limitar severamente el desarrollo general de habilidades (p. 144).

Pienso que ambas posturas son ciertas porque, así como tener un entorno social y apoyo brinda grandes beneficios, existen evidencias de que con fuerza de voluntad y determinación un individuo puede lograr los mismos resultados; la diferencia es que el primer escenario es el ideal, y el segundo lo conforman personas que gracias a sus experiencias negativas fueron motivados a superarse.

Podemos concluir que este modelo puede ser de gran aportación al desarrollo de habilidades y adquisición de dominio en los jóvenes músicos, ya que les permite aprender de otros y con la ayuda de modelos con mayor experiencia, al mismo tiempo que les permite internalizar sus conocimientos y seguir aprendiendo de manera independiente. Además, influye en las creencias de autoeficacia y en los niveles de motivación, tan esenciales para un músico que se vislumbra como un experto.

## 2.5 Comparación de referentes teóricos

A partir de la interrogante que motiva la investigación sobre cuáles son los factores que influyen en la experiencia de aprendizaje de estudiantes de música y que favorecen un desarrollo integral que resulte en el desarrollo del *expertise*, se ha elaborado una tabla comparativa del marco teórico de la adquisición de un desempeño experto y de la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado. Esto con el propósito de observar las similitudes y diferencias en componentes y perspectivas de cada teoría (Tabla 1).

A pesar de coincidir en diversos aspectos, la terminología utilizada por sus autores no es la misma; por lo tanto, los títulos utilizados para organizar la tabla comparativa se escogieron con el propósito de unificar las categorías mostradas.

	<b>Marco teórico de la adquisición de un desempeño experto</b>	<b>Teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado</b>
<b>Expositores principales</b>	Ericsson, Krampe & Tesch-Romer (1993), Papageorgi <i>et al.</i> (2009), Hallam (2001a) <sup>18</sup>	Zimmerman (2000a, 2002), McPherson & Zimmerman (2011), Bandura (1997; 1989), Schunk (2001)
<b>Proceso de aprendizaje</b>	Un experto se desarrolla lentamente por un extenso periodo de aproximadamente 10 años, maximizando la cantidad de tiempo dedicado a la práctica deliberada y por medio de la optimización dentro de tres limitantes: de recurso, de esfuerzo y motivacional. (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993, p. 366)	Un estudiante autorregulado es un individuo con una iniciativa personal, perseverancia y habilidad para adoptar conocimientos y comportamientos, centrándose en cómo activar, modificar y desarrollar sus prácticas de aprendizaje específicas tanto en contextos sociales como solitarios (Zimmerman, 2002b, pp. 69-70).
<b>Aspectos que considera</b>	<b>Práctica efectiva</b>	
	Práctica deliberada: actividades explícitamente estructuradas para la obtención y mejora de habilidades.	Proceso cíclico de autorregulación: previsión, control de ejecución y autorreflexión
	<b>Aspectos por regular o superar</b>	
	Restricciones de recursos (instrumentos, partituras, clases, transporte, tiempo) y de esfuerzo (monitoreo de práctica, administración de tiempo, equilibrio entre esfuerzo y recuperación)	Dimensiones de la autorregulación: motivo, método, administración del tiempo, comportamiento, ambiente físico, factores sociales.
	Restricciones de motivación (involucramiento en práctica deliberada, recompensas externas, metas y objetivos)	Motivación (involucramiento en actividades de mejora, autoeficacia)
	<b>Influencias de otros</b>	
	Entorno social (apoyo de padres, maestros, compañeros e instituciones)	Entorno social (apoyo de padres, maestros, compañeros e instituciones, modelos)
	<b>Desarrollo gradual</b>	
	Cuatro fases de desarrollo: lúdica, desarrollo de estrategias y práctica deliberada, estudios profesionales, eminencia	Cuatro niveles de desarrollo: observación, emulación, autocontrol, autorregulación

**Tabla 1. Comparación entre la teoría de la adquisición de un desempeño experto y la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado.**

<sup>18</sup> Hallam (2001a) no apoya la postura de que la cantidad de tiempo de práctica sea determinante para un desempeño experto, a diferencia de Ericsson, Krampe & Tesch-Romer (1993). Sin embargo, se le añade a esta lista de expositores gracias a su aportación en torno a la “práctica efectiva”, término con connotaciones que coinciden con la definición de la “práctica deliberada”.

La diferencia principal que se observa al comparar estas teorías es su enfoque del proceso de aprendizaje. La del desarrollo experto se enfoca en el progreso por etapas que lleva al músico de un nivel principiante a un nivel experto o incluso eminente. La teoría del aprendizaje autorregulado se enfoca en la serie de factores que llevan a un estudiante a tomar el control de su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, encontramos que en el título denominado *Desarrollo gradual*, los cuatro niveles de desarrollo de ambas teorías difieren en el momento en la vida del estudiante en que suceden. En la primera, las fases de desarrollo comienzan con la niñez, pasando por la adolescencia, la juventud, donde se estudia profesionalmente, y la edad adulta, ya que sostiene que son necesarios por lo menos 10 años de experiencia en el campo para poder ser considerado un experto. La segunda no hace referencia a una edad específica, sino a cómo el aprendizaje pasa por diferentes momentos, partiendo de la observación y emulación y evolucionando hacia el autocontrol y finalmente la autorregulación. Estos momentos de la segunda teoría son específicos a habilidades y estrategias que se aprenden a partir de modelos, instrucción y estímulos y menciona que, aun habiendo pasado por estas etapas, el estudiante puede decidir o no actuar de manera autorregulada.

Bajo los títulos *Práctica efectiva*, *Aspectos por regular o superar* e *Influencias de otros*, podemos encontrar que el enfoque de ambas teorías es similar a pesar de la clara diferencia en terminología. Por ejemplo, la práctica deliberada considera actividades estructuradas que promueven la obtención y mejora de habilidades, de la misma forma en que los procesos cíclicos del aprendizaje autorregulado (planeación, monitoreo y evaluación) buscan hacer del tiempo de práctica un momento estructurado, con comportamientos y estrategias que promuevan la mejora e incremento de nivel.

De manera similar podemos comparar los aspectos de las restricciones de recursos y esfuerzo con las seis dimensiones de autorregulación. Aunque con terminología diferente, se hace referencia a todos los aspectos que pueden presentar un obstáculo o dificultad en la experiencia de aprendizaje y ambas teorías llaman a controlar o superar estos elementos o dimensiones para una experiencia satisfactoria. Cabe mencionar que, de los elementos referidos en las teorías, no todos están siempre bajo el control de los estudiantes, tales como los recursos económicos, el transporte o el ruido durante la práctica, por mencionar algunos. De la misma forma, ambas teorías mencionan el aspecto de la motivación como un aspecto a controlar o

superar, partiendo de que ambas entienden que la motivación inicial para estudiar música usualmente comienza de manera extrínseca y que durante el proceso evoluciona hacia la intrínseca, siendo el estudiante un actor fundamental para que esto suceda.

Finalmente podemos observar que, en relación con las *Influencias de otros*, ambas teorías consideran a padres, maestros, compañeros e instituciones como los actores más comúnmente involucrados con los estudiantes en la parte social, haciendo un énfasis en que estas influencias tienen mayor o menor relevancia dependiendo del momento de aprendizaje en el que se encuentre el alumno.

Al analizar y contraponer los elementos de estas teorías desde el punto de vista de la educación musical, encontramos que ambas contribuyen al desarrollo profesional de los estudiantes de música. Al pasar por las etapas mencionadas en la teoría de la adquisición del desempeño experto, el estudiante se beneficia al adquirir las habilidades y comportamientos autorreguladores que menciona la segunda teoría que lo llevan a su vez, a practicar de manera efectiva y maximizar su esfuerzo.

Para cumplir con el propósito de este estudio se descarta la sección de *Desarrollo gradual* dada la diferencia de etapas y momentos de la vida a la que se refieren, seleccionando únicamente las secciones *Práctica efectiva*, *Aspectos por regular o superar* e *Influencias de otros*.

Adicionalmente, se han tomado algunos conceptos puntuales de cada una de estas secciones con el fin de guiar la organización y diseño del instrumento metodológico. La primera parte se relaciona con *Aspectos por regular o superar* centrándose de manera específica en los conceptos de autoeficacia, perseverancia y atribuciones causales. La segunda parte considera tanto *Aspectos por regular o superar* como *Influencias de otros*, con un enfoque en la motivación, los modelos y el entorno e influencia social. Finalmente, la última parte abarca la *Práctica efectiva*, centrándose en los procesos del aprendizaje autorregulado que, a manera de síntesis, se les ha denominado en este estudio como planeación, monitoreo y evaluación.

## Capítulo 3

### Metodología

El objetivo de este capítulo es presentar la metodología empleada en esta investigación. Los primeros apartados describen las características del estudio, de los participantes y del instrumento metodológico. Los apartados subsecuentes exponen el proceso de aplicación y los lineamientos éticos considerados; seguido del proceso de análisis para la obtención de los resultados.

Como punto de partida, conviene recapitular sobre la pregunta que llevó hacia la siguiente investigación, que es: ¿Cuáles son los factores que influyen en la experiencia de aprendizaje de estudiantes de música y que favorecen un desarrollo integral que resulte en el desarrollo del *expertise* musical e instrumental? Después de analizar la literatura en torno a esta temática y comparar el marco teórico de la adquisición del desempeño experto propuesto por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000a, 2002a, 2002) y otros, se determinaron tres preguntas en las que se enfoca el presente estudio:

1. ¿Por medio de qué actitudes y pensamientos muestro mi sentido de autoeficacia con relación a mis logros, habilidades y atribuciones de éxito o fracaso?
2. ¿Qué elementos de mi entorno considero que influyen en mi aprendizaje y motivación?
3. ¿Qué hábitos de estudio utilizo regularmente que aportan a mi aprendizaje musical?

Es a partir de estas preguntas y de las categorías utilizadas para unificar los aspectos de ambos referentes teóricos contrastados—práctica efectiva, influencia de otros y aspectos por regular o superar—que este estudio busca identificar cuáles son las actitudes, creencias y comportamientos de los estudiantes profesionales de música con respecto a su experiencia de aprendizaje actual.

### 3.1 Características generales

Por un lado, el siguiente estudio se considera de carácter cuantitativo y exploratorio puesto que recolecta datos medibles usando variables que permiten su análisis descriptivo sin fines estadísticos (Hernández-Sampieri, 2010, p. 4) con el fin de describir los resultados y contrastarlos con lo que presenta la literatura abordada. Por medio de un cuestionario, se pretende identificar las actitudes, creencias y comportamientos de estudiantes de música de nivel superior en torno a su experiencia de aprendizaje, así como en qué medida se encuentran presentes. Considerando que es la primera vez que se implementa este cuestionario, no se pretende suponer sobre los resultados o las tendencias que se presentarán. Al contrario, el objetivo es describir los datos reportados por estos estudiantes conforme a los parámetros establecidos y destacar las principales tendencias que coinciden o difieren con la literatura consultada.

#### 3.1.1 Características de los participantes

Debido a la accesibilidad y tiempo disponible para llevar a cabo este estudio, la investigadora consideró importante analizar las respuestas de los estudiantes de nivel licenciatura en una escuela de música de nivel superior en la Ciudad de México. Se decidió aplicar un cuestionario a los estudiantes de la Licenciatura en Instrumento y Licenciatura en Piano de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes cursaran cualquiera de los cuatro años del programa de licenciatura o estuvieran en proceso de titulación.<sup>19</sup> De acuerdo con <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/>, la UNAM reporta que la cantidad de alumnos matriculados en estas licenciaturas durante el ciclo escolar 2018-2019, fue de 347 alumnos. En este estudio participaron 100 alumnos (Apéndice A), lo que representa el 28.82% de la comunidad de instrumentistas de la Facultad de Música de ese año.

---

<sup>19</sup> De acuerdo con la muestra de participantes seleccionados, los cuales coinciden con la tercera etapa del desarrollo del desempeño experto de Ericsson, Krampe y Tesch-Romer (1993), se excluyó a los alumnos del programa CIM, Propedéutico y Posgrado de la Facultad de Música de la UNAM.

### 3.2 Instrumento metodológico

Al ser un cuestionario un instrumento de investigación que permite conocer opiniones, creencias, sentimientos, intereses, expectativas y situaciones vivenciadas (Labes 1998, p. 16), así como una forma práctica de obtener información cuando se cuenta con un gran número de participantes, se creó un cuestionario como el instrumento metodológico que mejor coincidía con las necesidades de este estudio. El cuestionario se diseñó a partir de las categorías utilizadas para unificar los aspectos de las teorías (práctica efectiva, influencia de otros y aspectos por regular o superar) contando con cuatro secciones de 32 preguntas en total. La primera sección pretende obtener información demográfica (A-I). Las secciones dos, tres y cuatro componen el cuerpo del cuestionario (1-23), organizadas en función a los objetivos de la investigación de la siguiente manera:

	Preguntas	Objetivo	Conceptos
<b>Datos generales</b>	A-I	Obtener contexto sobre los estudiantes e identificar posibles tendencias entre las respuestas y estos datos.	Instrumento, edad, género, otros instrumentos, géneros musicales que interpreta, primer acercamiento al instrumento, planes futuros
<b>Parte 1</b>	1-7	Identificar las actitudes y pensamientos que muestran las creencias de autoeficacia de los alumnos y la percepción que tienen de sí mismos como músicos.	Autoeficacia, atribución causal
<b>Parte 2</b>	8-13	Identificar qué relaciones sociales, situaciones y tendencias generales de su entorno social son considerados como influyentes en la motivación del alumno.	Motivación, entorno e influencia social, modelos
<b>Parte 3</b>	14-23	Compilar los hábitos de estudio más utilizados por los estudiantes durante la planeación, monitoreo y evaluación de sus sesiones de práctica.	Procesos del aprendizaje autorregulado: previsión, control de la ejecución, autorreflexión

**Tabla 2. Diseño y organización del cuestionario.**

La sección de *Datos generales* contiene preguntas abiertas y de opción múltiple. Las preguntas 10-32 se componen de preguntas cerradas utilizando el método de completar frases, donde cada pregunta consta de un enunciado incompleto respecto al objeto de actitud, agregando varios continuos que sirven como base para las respuestas clave (Hodge & Gillespie, 2003 en

Hernández-Sampieri, 2010, p. 254). La escala Likert fue considerada para valorar los continuos ya que permite medir actitudes o indicadores de conducta en cuanto a dirección (positivas o negativas) e intensidad (alta o baja), así como reaccionar a afirmaciones o juicios de concepto, actividad, conducta o situación, al elegir puntos o categorías de la escala (p. 244-245). A cada continuo se le asignó una respuesta de la escala de frecuencia o acuerdo (Siempre/Casi siempre/Ocasionalmente/Muy pocas veces/Nunca, o en su caso, Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Ni de acuerdo, ni en desacuerdo/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo).

## Cuestionario

El objetivo de este cuestionario es recopilar datos sobre la experiencia de aprendizaje y hábitos de estudio de los estudiantes de la Licenciatura en Ejecución Instrumental de la Facultad de Música de la UNAM. Te pido que contestes las preguntas de la manera más honesta, recordándote que esta investigación mantendrá el anonimato de todos los participantes al no pedir datos que revelen su identidad. También, puedes optar dejar alguna pregunta en blanco. Tu apoyo se agradece enormemente.

### Datos Generales

Contesta la pregunta o escoge la opción correspondiente

#### A. Año de licenciatura que cursas

- 1o
- 2o
- 3o
- 4o
- Proceso de titulación

#### B. Instrumento

---

#### C. Género

- H
- M

**D. Edad**


---

**E. ¿Cuántos años llevas tocando tu instrumento?**


---

**F. Cuando comenzaste a aprender tu instrumento, ¿cómo lo aprendiste?**

- Con un maestro
- De forma autodidacta
- Familia
- Otro:

**G. ¿Tocas algún otro instrumento?**


---

**H. ¿Qué género(s) musical(es) tocas?**


---

**I. ¿Qué planes tienes al acabar la licenciatura?**


---



---

**Parte 1**

Lee las preguntas y selecciona la respuesta correspondiente a cada opción

**1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado**

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Sé que he llegado ahí gracias a mi esfuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Reconozco que siguen siendo insuficientes	<input type="radio"/>				
Considero que mi maestro ha hecho un buen trabajo	<input type="radio"/>				
Dudo de mi progreso	<input type="radio"/>				
No me quedo conforme y busco avanzar más allá de mi nivel	<input type="radio"/>				

## 2. Cuando no progreso como quisiera

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Me frustro	<input type="radio"/>				
Pido consejo a alguien	<input type="radio"/>				
Considero cambiar de área o carrera	<input type="radio"/>				
Se me dificulta retomar el instrumento	<input type="radio"/>				
Me tranquiliza saber que es posible mejorar	<input type="radio"/>				
Me avergüenza aceptar mis debilidades	<input type="radio"/>				
Desahogo mis preocupaciones con alguien	<input type="radio"/>				

## 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no muestro avances me hace suponer que

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Me faltó estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No tengo suficiente talento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me quedó claro lo que tenía que practicar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se enfoca en lo negativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aunque practiqué no logré mucho	<input type="radio"/>				
------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

#### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Para desmotivarme	<input type="radio"/>				
Porque yo toco mejor	<input type="radio"/>				
Para proponer algo positivo	<input type="radio"/>				
Porque hay competencia entre nuestros maestros	<input type="radio"/>				
Para motivarme a hacerlo mejor	<input type="radio"/>				
Para "darse aires de superioridad"	<input type="radio"/>				

#### 5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Me desmotiva	<input type="radio"/>				
Me interesa saber cómo está avanzando	<input type="radio"/>				
Tiendo a compararme con él o ella	<input type="radio"/>				
Me motiva a generar una competencia sana	<input type="radio"/>				
Me molesta	<input type="radio"/>				

#### 6. Mi éxito musical depende de

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Mi cantidad de clases durante el semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi estado anímico durante el semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis horas de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mi esfuerzo	<input type="radio"/>				
Mi instrumento	<input type="radio"/>				
Mi talento	<input type="radio"/>				
Mi maestro	<input type="radio"/>				
Mis habilidades	<input type="radio"/>				
Mi forma de practicar	<input type="radio"/>				

### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Mis habilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La falta de tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi maestro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las distracciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La cantidad de clases durante el semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas financieros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi estado anímico durante el semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi talento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que me aburro cuando practico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi esfuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pánico escénico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Parte 2

Lee las preguntas y selecciona la respuesta correspondiente a cada opción

### 8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Padres	<input type="radio"/>				
Hermanos	<input type="radio"/>				
Amigos	<input type="radio"/>				
Pareja/cónyuge	<input type="radio"/>				
Maestro de instrumento	<input type="radio"/>				
Otros maestros	<input type="radio"/>				
Sociedad	<input type="radio"/>				

### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Mi maestro	<input type="radio"/>				
Otro maestro	<input type="radio"/>				
Compañeros	<input type="radio"/>				
Amigos	<input type="radio"/>				
Familiar	<input type="radio"/>				
Grabaciones/ libros/ blogs	<input type="radio"/>				

### 10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
La cambio siempre y cuando venga de mi maestro o un músico que admiro	<input type="radio"/>				
Argumento porqué mi idea es mejor	<input type="radio"/>				
Practico como me sugieren	<input type="radio"/>				
Prefiero dejarla como a mi me gusta	<input type="radio"/>				

Considero que la sugerencia puede ser buena	<input type="radio"/>				
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Toca conmigo	<input type="radio"/>				
Espera que yo proponga las soluciones	<input type="radio"/>				
Se enfoca más en los errores que en lo que toco bien	<input type="radio"/>				
Parece desesperarse conmigo	<input type="radio"/>				
Me explica cómo resolver las dificultades del repertorio	<input type="radio"/>				
Me dice las cosas que tengo que hacer para practicar	<input type="radio"/>				
Me detiene todo el tiempo	<input type="radio"/>				
Ejemplifica tocando	<input type="radio"/>				
Me apoya	<input type="radio"/>				

### 12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Sacar buenas notas	<input type="radio"/>				
Recibir elogios por mi forma de tocar	<input type="radio"/>				
Saber que otros tienen una buena imagen de mi	<input type="radio"/>				
Entrar a competencias y concursos	<input type="radio"/>				

Notar que aprendí mucho de un repertorio	<input type="radio"/>				
Conseguir 'huesos'	<input type="radio"/>				
Tocar en público	<input type="radio"/>				
Sobresalir de mis compañeros	<input type="radio"/>				
Que ya doy clases de mi instrumento	<input type="radio"/>				

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
No concentrarme cuando estudio	<input type="radio"/>				
Tocar repertorio que no escojo	<input type="radio"/>				
No tener claro lo que el maestro me pide	<input type="radio"/>				
Estudiar mucho algo y no resolverlo	<input type="radio"/>				
La forma de dar clase de mi maestro de instrumento	<input type="radio"/>				
La falta de apoyo de mi familia y amigos	<input type="radio"/>				
Sentir que no tengo las habilidades necesarias	<input type="radio"/>				
No tener un buen instrumento	<input type="radio"/>				
Sacar malas calificaciones	<input type="radio"/>				
No sentirme cómodo cuando toco en público	<input type="radio"/>				
Tener que competir contra otros músicos	<input type="radio"/>				

### Parte 3

Lee las preguntas y selecciona la respuesta correspondiente a cada opción

#### 14. Habitualmente practico

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
En mi casa	<input type="radio"/>				
En la escuela	<input type="radio"/>				
En una sola sesión al día	<input type="radio"/>				
En varias sesiones al día	<input type="radio"/>				
Hasta que me canse	<input type="radio"/>				
En la mañana	<input type="radio"/>				
En la tarde	<input type="radio"/>				
En la noche	<input type="radio"/>				
Con el mayor silencio posible	<input type="radio"/>				
Con ruido alrededor	<input type="radio"/>				

#### 15. Cuando abordo una pieza por primera vez

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Primero estudio lo fácil	<input type="radio"/>				
Escucho una grabación profesional de la pieza	<input type="radio"/>				
Toco la pieza de principio a fin	<input type="radio"/>				
Hago un calentamiento	<input type="radio"/>				
Estudio por partes y conforme me van saliendo avanzo	<input type="radio"/>				
Analizo la pieza (estructura, armonía, fraseo)	<input type="radio"/>				

Comienzo con el final de la pieza	<input type="radio"/>				
Identifico las secciones difíciles para practicarlas primero	<input type="radio"/>				
Hago ejercicios que me ayuden con la técnica	<input type="radio"/>				

### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Lo más complicado	<input type="radio"/>				
El tiempo que tengo disponible para practicar	<input type="radio"/>				
Los puntos que mi maestro me pidió que practicara	<input type="radio"/>				
Las metas que me propuse	<input type="radio"/>				
Objetivos a largo plazo como el recital o examen	<input type="radio"/>				
Lo que estudié la última vez	<input type="radio"/>				

### 17. Las cosas que tengo que practicar

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Las decido sobre la marcha	<input type="radio"/>				
Me las dice mi maestro	<input type="radio"/>				
No siempre están bien definidas	<input type="radio"/>				
Las decido desde antes de comenzar a practicar	<input type="radio"/>				

Yo las defino	<input type="radio"/>				
---------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Estudiar más rápido del <i>tempo</i> de la obra	<input type="radio"/>				
Intentar resolver varias cosas a la vez	<input type="radio"/>				
Estudiar por secciones	<input type="radio"/>				
Repetir hasta que me salga	<input type="radio"/>				
Tocar de principio a fin	<input type="radio"/>				
Estudiar lento	<input type="radio"/>				
No darles tanta importancia a los errores y seguir	<input type="radio"/>				
Simplificar los pasajes difíciles	<input type="radio"/>				

### 19. Cuando hay un pasaje que no me sale

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Lo estudio como me dice mi maestro	<input type="radio"/>				
No siempre estoy seguro de qué es lo que está mal	<input type="radio"/>				
Me enfoco primero en las notas y luego el ritmo o viceversa	<input type="radio"/>				
Lo sigo repitiendo hasta que me salga	<input type="radio"/>				
Estudio otra cosa y luego regreso	<input type="radio"/>				
Encuentro el motivo	<input type="radio"/>				
No lo estudio y pido ayuda al maestro	<input type="radio"/>				

durante la clase

**20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale**

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Anализo porqué salió mal	<input type="radio"/>				
Lo dejo y espero que después vuelva a salir	<input type="radio"/>				
Lo repito porque sé que va a volver a salir	<input type="radio"/>				
Supongo que puede ser cuestión de inspiración	<input type="radio"/>				
Intento hacerlo de otra manera	<input type="radio"/>				

**21. Acostumbro a**

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
No anotar indicaciones en mi partitura	<input type="radio"/>				
Simplemente practicar sin llevar un plan detallado	<input type="radio"/>				
Llevar un registro detallado de mi práctica	<input type="radio"/>				
Grabarme en audio o video cuando preparo una pieza	<input type="radio"/>				
Anotar lo que debo de practicar	<input type="radio"/>				
Experimentar con mi forma de práctica	<input type="radio"/>				

**22. Cuando termino mi práctica**

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
Reflexiono sobre si me pude haber esforzado más	<input type="radio"/>				
Anoto cosas importantes que no quiero olvidar	<input type="radio"/>				
Considero que hice lo que pude con el tiempo que tenía	<input type="radio"/>				
Me siento agotado	<input type="radio"/>				
Guardo mis cosas y sigo con mis actividades	<input type="radio"/>				
Me siento satisfecho	<input type="radio"/>				
Repaso brevemente lo que quería lograr	<input type="radio"/>				

**23. Si hubo alguna cosa que no logré durante mi sesión de práctica**

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
La retomo cuando vuelva a practicar	<input type="radio"/>				
Me frustra no entender porqué	<input type="radio"/>				
Trato de identificar cuál fue el problema	<input type="radio"/>				
Le pregunto después a mi maestro	<input type="radio"/>				
Me olvido de eso y me enfoco en lo que sí logré	<input type="radio"/>				

### **Para terminar**

**Mientras respondías este cuestionario, ¿hay algo en lo que pensaste respecto a su contenido que quisieras compartir?**

---

---

---

### 3.3 Procedimientos y lineamientos éticos

Antes de solicitar a los participantes que contestaran el cuestionario, se hicieron dos pruebas piloto con diferentes grupos de personas. La primera se realizó durante el semestre 2018-2 con alumnos y maestros del Posgrado en Música de la UNAM familiarizados con esta investigación o que fueran instrumentistas. Se les pidió contestar el cuestionario en la liga proporcionada y hacer comentarios sobre el tiempo que les tomó, la claridad de las preguntas, la eficiencia de la plataforma y cualquier otro dato que consideraran pertinente. Se tomaron en cuenta sus comentarios para revisión. La segunda prueba se llevó a cabo con 8 estudiantes de Licenciatura en Instrumento de la FaM entre noviembre y diciembre de 2018 (semestre 2019-1). Se proporcionó la liga y se les pidió que lo contestaran ya sea desde una computadora, celular o tableta para probar la funcionalidad de la plataforma. También se pidió que hicieran notar si había preguntas que fueran ambiguas o confusas. Con los comentarios recibidos se hicieron las últimas correcciones.

El cuestionario fue aplicado de forma digital y presencial durante los meses de enero a abril del 2019 (semestre 2019-2). Las respuestas digitales se obtuvieron creando el cuestionario en la plataforma de *Google* Formularios y la liga fue compartida por medio del grupo de *Facebook* no oficial de la Facultad de Música de la UNAM, donde se explicó a los estudiantes el propósito del cuestionario, los requisitos para participar y los lineamientos éticos. Los cuestionarios que se realizaron de manera presencial, se obtuvieron al solicitar el apoyo de los

alumnos que se encontraban en los alrededores de la escuela o asistiendo a los ensayos de la Orquesta Sinfónica Estanislao Mejía y de la Banda Sinfónica—ambos ensambles representativos de la Facultad de Música—con previa aprobación de los directores. Se intentó contactar a los directores de otros ensambles de la FaM, pero no fue posible asistir a sus ensayos. Se obtuvo un total de 101 cuestionarios, pero 1 fue descartado ya que solo se contestaron 8 preguntas en total.

Tanto de manera digital como presencial, se explicó a los participantes que el objetivo del cuestionario era obtener datos sobre sus hábitos de estudio y su experiencia de aprendizaje, se explicó que la honestidad al contestar era importante para obtener datos más precisos, se recalcó que no se pedían datos personales que los pudieran identificar y que tenían la libertad de omitir alguna respuesta si así lo decidían. También se les informó que los resultados de la investigación estarían accesibles una vez publicada la Tesis de Maestría.

### 3.4 Proceso de análisis de resultados

El proceso de análisis de resultados se compone de varios pasos. Primero, compilar todos los datos en un mismo lugar, transcribiendo los cuestionarios que se obtuvieron de manera presencial e impresa a la plataforma de Google Formularios para crear automáticamente una hoja de datos en *Microsoft Excel*. Segundo, distribuir y organizar la información para obtener una mejor visibilidad de los datos creando hojas y tablas en *Microsoft Excel*. Tercero, crear gráficos que representen la información demográfica obtenida de los participantes para proveer un contexto. Una vez organizada la información, se calcula el porcentaje de respuestas que se obtuvo en cada continuo y de esa manera poder analizar los datos.

Los conceptos clave de las teorías correspondientes a las tres partes del cuestionario proveen los parámetros bajo los cuales se analizan los datos. Al ser un estudio exploratorio, los resultados se presentan enunciado de mayor a menor frecuencia las actitudes, creencias y comportamientos que se reportan en cada sección. Si bien los datos se presentan de manera global, se complementan con la descripción de los datos por grado académico al encontrarse con diferencias relevantes entre niveles o nivel en específico de licenciatura. De igual forma, se dialoga con los autores antes presentados para comparar los resultados obtenidos de mayor

interés con las observaciones y conclusiones expuestas en la literatura, así como identificar tendencias y áreas de oportunidad. En el capítulo de resultados se muestran las tablas con los datos globales, mientras que, en los *Apéndices B, C y D*, se encuentran divididas por año de licenciatura, permitiendo al lector acceder a la información original y compararla con los resultados y comentarios expuestos en este trabajo.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones se hace un recuento de los logros de la investigación en torno a los objetivos establecidos, se presentan discusiones adicionales sobre las consideraciones y limitaciones del trabajo y finalmente, se proponen posibles líneas de investigación que podrían surgir a partir de este estudio.

## Capítulo 4

### Resultados y discusiones

#### 4.1 Contextualización de resultados

Con el propósito de brindar al lector un panorama general sobre las características de los participantes, la información demográfica se presenta por medio de tablas. Cada una desglosa los datos por año de licenciatura cursado y el total de alumnos/datos por categoría, recordando que PT se refiere a los alumnos en proceso de titulación.

La Tabla 3 contiene el número total de alumnos dividido en hombres y mujeres, edad promedio, años promedio tocando su instrumento, quiénes tocan otros instrumentos además del que estudian, así como otros géneros además del denominado académico. La Tabla 4, condensa la información por familia el instrumento principal estudiado y la Tabla 5 cómo fue que los alumnos de cada nivel comenzaron a aprender el instrumento que actualmente estudian.

Año de licenciatura	Total de alumnos	Hombres	Mujeres	Edad promedio	Años promedio tocando	Tocan otro instrumento	Tocan varios géneros <sup>20</sup>
1	24	15	9	21	7.6	14	13
2	32	23	9	23	9.7	18	28
3	18	13	5	23	10	5	10
4	15	8	7	26	12.6	10	11
PT	11	9	2	27	14.3	6	7
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>10.4</b>	<b>53</b>	<b>69</b>

**Tabla 3. Datos generales de los participantes**

<sup>20</sup> Ejemplos de géneros musicales: clásico o académico, rock, jazz, salsa, electrónico, tango, etcétera.

Año de licenciatura	Piano	Cuerdas	Alientos	Metales	Percusiones
1	3	13	4	3	1
2	4	13	5	7	3
3	2	9	7	0	0
4	4	7	1	1	2
PT	4	6	0	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>48</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

**Tabla 4. Instrumento principal de los participantes.**

Año de licenciatura	Aprendió con			
	Maestro	Autodidacta	Familia	Otro <sup>21</sup>
1	21	1	1	1
2	15	8	3	1
3	14	4	0	0
4	14	0	1	0
PT	6	3	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

**Tabla 5. Primer acercamiento al aprendizaje del instrumento principal.**

## 4.2 Resultados globales

Los resultados globales de la investigación se presentan por sección, mostrando el porcentaje de alumnos que corresponde a cada respuesta. Es importante mencionar que, en algunos de los continuos<sup>22</sup> de los enunciados, la suma de los promedios no alcanza el 100% dado que hubo preguntas sin contestar. En cada sección se proporcionará un breve resumen de los aspectos a los que se enfocan las preguntas, se presentará la tabla de respuestas y se describirán los resultados

<sup>21</sup> Banda Infantil y Juvenil de Xochimilco, proyecto de orquestas juveniles y maestro de un instrumento distinto al propio.

<sup>22</sup> Opciones que completan el enunciado de la pregunta y a los que los participantes asignan un valor en la escala de frecuencia o de acuerdo.

enunciando de mayor a menor frecuencia las actitudes, creencias y comportamientos que se reportan en cada una.

#### 4.2.1 Autoeficacia, perseverancia y atribución causal

En la parte 1, las preguntas presentan diversas situaciones comunes a las que se enfrentan los estudiantes de música. Sus respuestas reflejan su sentido de autoeficacia por medio de sus actitudes y pensamientos sobre sus logros, habilidades y atribuciones de éxito o fracaso.

<b>1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
No me quedo conforme y busco avanzar aún más allá de mi nivel	51%	40%	6%	0%	1%
Sé que he llegado ahí gracias a mi esfuerzo	50%	36%	12%	0%	1%
Considero que mi maestro ha hecho un buen trabajo	49%	34%	11%	4%	1%
Dudo de mi progreso	2%	28%	26%	35%	8%
Reconozco que siguen siendo insuficientes	29%	38%	19%	12%	1%
<b>2. Cuando no progreso como quisiera</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Desahogo mis preocupaciones con alguien	19%	23%	28%	21%	9%
Me avergüenza aceptar mis debilidades	3%	14%	37%	26%	20%
Pido consejo a alguien	19%	43%	30%	8%	0%
Me tranquiliza saber que es posible mejorar	43%	36%	17%	4%	0%
Considero cambiar de área o carrera	0%	0%	8%	37%	55%
Se me dificulta retomar el instrumento	1%	12%	21%	36%	30%
Me frustró	16%	26%	38%	16%	4%
<b>3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no muestro avances me hace suponer que</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Me faltó estudiar	45%	47%	4%	2%	1%
Se enfoca en lo negativo	2%	7%	21%	55%	14%
Aunque practiqué no logré mucho	5%	21%	35%	29%	9%

No me quedó claro lo que tenía que practicar	6%	22%	48%	17%	6%
No tengo suficiente talento	1%	6%	34%	39%	19%
<b>4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación</b>					
	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Para desmotivarme	1%	7%	48%	32%	10%
Porque yo toco mejor	1%	1%	27%	33%	35%
Para proponer algo positivo	12%	49%	26%	10%	1%
Para "darse aires de superioridad"	5%	18%	39%	22%	15%
Para motivarme a hacerlo mejor	20%	40%	25%	10%	4%
Porque hay competencia entre nuestros maestros	4%	11%	31%	30%	23%
<b>5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo</b>					
	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Me molesta	3%	2%	8%	16%	71%
Me motivo a generar una competencia sana	25%	27%	29%	12%	6%
Tiendo a compararme con él o ella	17%	19%	26%	27%	11%
Me desmotiva	1%	5%	17%	40%	37%
Me interesa saber cómo está avanzando	23%	26%	29%	10%	12%

Se observa que la mayoría de los alumnos reconocen dos factores influyentes al reflexionar sobre sus logros actuales, su esfuerzo (86%) y las aportaciones de su maestro de instrumento (83%). Así mismo, muestran también un sentido de perseverancia para mejorar e incrementar su nivel actual (91%) y reconocen que los esfuerzos que han invertido hasta el momento aún son insuficientes para alcanzar sus metas finales (67%). Sin embargo, es interesante mencionar que a pesar de reconocer su esfuerzo y mostrar disposición para continuar su desarrollo, el 30% reporta dudar de su progreso, que, si bien no es la mayoría de los alumnos, representa casi a un tercio de los participantes.

Al presentar a los alumnos con situaciones en las que sus creencias de autoeficacia se ven puestas a prueba, ya sea por un bajo desempeño, una retroalimentación no favorable o la presión de compararse con otros, se encontró que las respuestas se pueden dividir en dos categorías. En la primera, los alumnos reflejan que su sentido de autoeficacia les permite entender que los

problemas son parte del proceso de aprendizaje, que hay lugar para mejoras y crecimiento y, a enfocarse en el lado positivo de las situaciones. Por ejemplo, la mayoría reportó que la falta de estudio era la razón principal por la que reciben críticas de su maestro al no mostrar avances (92%); al recibir críticas de sus compañeros la mayoría consideró que la razón era proponer algo positivo (61%) o para motivar a hacerlo mejor (60%); y al sentir que no se está alcanzando el progreso deseado, el 79% se siente tranquilo sabiendo que es posible mejorar, el 62% pide consejo o ayuda y el 42% busca desahogar sus preocupaciones con alguien.

La segunda categoría de respuestas refleja a los alumnos que permiten que los obstáculos los desanimen, previniendo que pidan ayuda o que lleguen a dudar de sus capacidades. Al recibir críticas del maestro 28% considera que no les quedó claro lo que tenían que practicar, 26% siente que a pesar de su práctica no hubo logros, 9% que el maestro solo se enfoca en lo negativo y el 7% que no tiene suficiente talento; sobre las críticas de los compañeros 23% considera que estas se hacen para darse “aires de superioridad” y el 15% por causa de la competencia entre maestros; y con relación a la falta de progreso hay quienes se frustran (42%), quienes se avergüenzan de aceptar sus debilidades (17%) y a quienes se les dificulta retomar el instrumento (13%).

Al tener que tocar el mismo repertorio que otros compañeros la mayoría se motiva a generar una competencia sana siempre o casi siempre (52%) y otros solo ocasionalmente (29%); un 49% se interesa por saber sobre el avance del otro de manera habitual y un 39% ocasionalmente o muy pocas veces. Por otro lado 36% reportó compararse con los otros la mayor parte del tiempo, 53% ocasionalmente o muy pocas veces y solo el 11% nunca, aunque la pregunta no especifica si la comparación es positiva o negativa. En cuanto a las reacciones negativas sobre tocar el mismo repertorio que otros, los porcentajes reflejan que estos comportamientos se presentan con menor frecuencia. Por ejemplo, solo el 6% reportó desmotivarse todo el tiempo, 57% ocasionalmente o muy pocas veces y el 37% nunca. Por otro lado, solo el 5% se molesta con esta situación la mayoría de las veces, 24% ocasionalmente o muy pocas veces y 71% nunca. Se puede notar que entre estas dos categorías las respuestas que reflejan un sentido de autoeficacia positivo tienen porcentajes significativamente más altos que aquellas que reflejan comportamientos o reacciones negativas.

<b>6. Mi éxito musical depende de</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Mi talento	16%	30%	35%	13%	6%
Mi maestro	15%	45%	33%	4%	3%
La calidad de mi instrumento	10%	39%	29%	13%	9%
Mis horas de estudio	51%	44%	5%	0%	0%
Mi esfuerzo	67%	30%	1%	2%	0%
Mis habilidades	22%	62%	12%	4%	0%
El renombre de mi institución	9%	31%	29%	15%	15%
Mi estado anímico durante el semestre	13%	42%	29%	15%	1%
La cantidad de clases durante el semestre	2%	28%	39%	23%	8%
Mi forma de practicar	72%	26%	2%	0%	0%

<b>7. Atribuyo mis fracasos musicales a</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Mi talento	2%	14%	32%	34%	18%
Mi maestro	1%	6%	33%	43%	16%
La calidad de mi instrumento	1%	15%	45%	29%	10%
La cantidad de clases durante el semestre	4%	21%	43%	21%	11%
Mi esfuerzo	31%	41%	26%	13%	6%
Mis habilidades	3%	18%	32%	39%	8%
El renombre de mi institución	2%	4%	28%	46%	20%
Mi estado anímico durante el semestre	13%	35%	37%	13%	2%
Problemas personales	10%	32%	44%	11%	3%
Problemas financieros	6%	22%	44%	18%	10%
Las distracciones	22%	47%	17%	11%	3%
La falta de tiempo	11%	48%	24%	14%	3%
El pánico escénico	10%	29%	26%	19%	16%
Que me aburro cuando practico	8%	16%	22%	42%	12%

Las atribuciones causales con relación al éxito que más sobresalieron en los estudiantes fueron la forma de practicar (98%), el esfuerzo (97%), las horas de práctica (95%), las habilidades (84%) y las aportaciones del maestro (60%). En cuanto al fracaso, las más sobresalientes fueron la falta de esfuerzo (72%), las distracciones (69%), la falta de tiempo para practicar (59%), el estado anímico (48%) y los problemas personales (42%). Se puede observar que las tres razones consideradas como las más influyentes en el éxito se relacionan con las

estrategias, el esfuerzo y el tiempo invertido en la práctica, factores que dependen en buena medida del alumno. Por otro lado, es interesante notar que, entre las atribuciones causales más sobresalientes sobre el éxito, también se considera al maestro de instrumento, quien, a pesar de ser una influencia externa al alumno, funge de manera directa como modelo o guía en el proceso de aprendizaje y de logro de objetivos. Podemos observar una tendencia similar con las cinco causas consideradas más influyentes en el fracaso; nuevamente dependen en cierta medida del alumno porque se relacionan a su esfuerzo, concentración o problemas personales. Sobresale el hecho de que el pánico escénico (39%) es mencionado como el sexto factor de catorce en esta lista y que el talento (16%) no es considerado un factor tan relevante en las causas atribuidas al fracaso musical.

#### 4.2.2 Motivación, modelos y entorno e influencia social

La segunda parte presenta situaciones comunes con el fin de que los alumnos identifiquen qué elementos de su entorno consideran más o menos influyentes en su aprendizaje y motivación, así como observar sus creencias y actitudes respecto a estos elementos.

<b>8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Padres	68%	21%	8%	0%	3%
Hermanos	48%	18%	10%	5%	12%
Amigos	43%	33%	23%	1%	0%
Pareja/ cónyuge	46%	15%	11%	5%	9%
Maestro de instrumento	63%	31%	4%	0%	0%
Otros maestros	27%	45%	20%	7%	0%
Sociedad	12%	19%	42%	24%	2%
<b>9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Mi maestro	72%	25%	2%	0%	0%
Otro maestro	12%	18%	43%	20%	6%
Compañeros	17%	32%	42%	7%	2%

Amigos	15%	23%	29%	20%	12%
Familiar	4%	3%	6%	32%	54%
Grabaciones/libros/blogs	31%	28%	31%	9%	1%
<b>10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente</b>					
	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Prefiero dejarla como a mi me gusta	6%	13%	54%	24%	1%
Practico como me sugieren	17%	51%	28%	3%	0%
La cambio siempre y cuando venga de mi maestro o un músico que admiro	11%	27%	40%	16%	5%
Argumento porqué mi idea es mejor	6%	18%	41%	21%	13%
Considero que la sugerencia puede ser buena	32%	42%	24%	0%	1%

Referente al círculo social y musical, las preguntas se enfocan en si los participantes sienten apoyo para convertirse en músicos profesionales y sobre cómo se sienten acerca de estas personas al momento de buscar ayuda o relacionarse musicalmente. La mayoría reportaron sentirse apoyados por su círculo más cercano compuesto por sus padres (89%), hermanos (66%), pareja o cónyuge (61%) y amigos (76%), tomando en cuenta que no todos los participantes tienen hermanos o pareja y que no se especifica si los amigos considerados son músicos o no. Por otro lado, el porcentaje más alto corresponde al maestro de instrumento (94%) en contraste con el correspondiente a otros maestros (72%), pero aún representando un alto porcentaje. El más bajo corresponde a la sociedad (31%) sin especificar si se refiere a la sociedad en general o a ciertas instituciones.

Si bien los alumnos reportan sentir un gran apoyo de parte de su círculo cercano, al buscar ayuda o recibir sugerencias, la relevancia de algunas de estas personas varía. Por ejemplo, cuando se busca ayuda o recomendaciones para tocar una obra los estudiantes se dirigen principalmente al maestro de instrumento (97%), grabaciones, libros o blogs de expertos (59%) y compañeros músicos (49%), en contraste con los amigos (38%), otros maestros (30%) y la familia (7%). Notamos que los porcentajes más altos corresponden a aquellos que fungen como modelos del *expertise* o a aquellos que comparten metas musicales similares y a quienes los estudiantes reconocen como influencias que pueden aportar a su aprendizaje.

Por otro lado, en la pregunta que supone que el alumno tiene su propia idea sobre cómo tocar una obra y se le sugiere hacerlo diferente, el 74% reportó que consideraría que la sugerencia puede ser buena y 68% que se daría la oportunidad de practicar como se le propone, en contraste con los que reportaron preferir seguir tocando como a ellos les gusta (19%) o argumentar el porqué su idea es mejor (24%). En la opción de cambiar la manera de tocar solo cuando la recomendación surgiera del maestro de instrumento o de un músico al que se admira, los porcentajes de frecuencia resultaron más fragmentados que en otras opciones con solo el 11% correspondiendo a siempre, el 27% a casi siempre y el 40% a ocasionalmente. Estos últimos datos muestran cierta congruencia con el resto de las respuestas a esta pregunta en cuanto a la apertura de los alumnos a las sugerencias de otros, sin especificar explícitamente de quién provienen.

<b>11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Se enfoca más en los errores que en lo que toco bien	7%	17%	34%	37%	5%
Toca conmigo	29%	22%	31%	11%	7%
Me explica cómo resolver las dificultades del repertorio	60%	29%	9%	2%	0%
Espera que yo proponga las soluciones	15%	24%	48%	12%	1%
Ejemplifica tocando	47%	25%	18%	7%	2%
Parece desesperarse conmigo	2%	5%	23%	43%	27%
Me dice las cosas que tengo que hacer para practicar	63%	30%	6%	1%	0%
Me detiene todo el tiempo	11%	4%	44%	31%	9%
Me apoya	64%	22%	12%	2%	0%

El maestro de instrumento funge como modelo y guía en el proceso de aprendizaje. Las respuestas se pueden dividir en dos percepciones, una en la que el maestro muestra interés por apoyar al alumno y otra en la que la relación no es tan positiva. Se reporta que los profesores llevan a cabo de manera constante las siguientes acciones: delinean lo que se debe de hacer durante la práctica (93%), explican cómo resolver las dificultades del repertorio (89%), apoyan al alumno (86%), ejemplifican tocando para el alumno (72%) y tocan con el alumno (51%). En

este último rubro es interesante notar que el 51% se refiere a siempre o casi siempre, pero que 41% de los alumnos reportan que su maestro toca con ellos ocasionalmente o muy pocas veces, representando solamente un 10% de diferencia. Adicionalmente, y aunque siendo un porcentaje poco representativo, 7% reporta que su maestro nunca toca con ellos.

En cuanto a las acciones del profesor consideradas negativas, podemos notar que son pocos los alumnos que las reportan la mayor parte del tiempo. Por ejemplo, el 24% dice que el maestro se enfoca más en los errores que en lo que se toca bien siempre o casi siempre, en contraste con el 71% que menciona que esto ocurre ocasionalmente o pocas veces. Solo el 15% reporta que se le detiene todo el tiempo al tocar, contra el 75% que lo reporta ocasionalmente o pocas veces y, finalmente, 7% percibe que el profesor se desespera con ellos a comparación con el 66% de ocasionalmente o pocas veces y el 27% que reporta que nunca.

En la opción que supone que el maestro espera que el alumno proponga las soluciones se observa que de manera global el porcentaje más alto corresponde a ocasionalmente (48%) y los más bajos a siempre (15%) y nunca (1%). Por otro lado, es importante considerar que este supuesto no coincide con un contexto específico ni expresa explícitamente a qué tipo de soluciones se refiere (como, por ejemplo, de técnica, de conocimientos musicales, de digitación, de gestión del tiempo de práctica, etc.) y finalmente, considera solamente el punto de vista del alumno y no de sus profesores. Adicionalmente, en los resultados por año de licenciatura se notaron diferencias en los porcentajes, los cuales se discutirán más adelante.

<b>12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Saber que otros tienen una buena imagen de mi	21%	26%	33%	11%	9%
Tocar en público	43%	22%	27%	4%	4%
Entrar a competencias y concursos	17%	16%	30%	20%	17%
Sacar buenas notas	27%	25%	20%	20%	8%
Conseguir 'huesos'	20%	11%	31%	25%	13%
Sobresalir de mis compañeros	18%	29%	19%	26%	8%
Recibir elogios por mi forma de tocar	20%	19%	29%	20%	11%
Notar que aprendí mucho de un repertorio	45%	30%	18%	5%	2%
Que ya doy clases de mi instrumento	10%	15%	25%	23%	20%

<b>13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
No tener claro lo que el maestro me pide	3%	11%	39%	32%	14%
Sentir que no tengo las habilidades necesarias	3%	12%	26%	25%	32%
La falta de apoyo de mi familia y amigos	5%	3%	17%	21%	53%
Tener que competir contra otros músicos	9%	15%	41%	13%	20%
No tener un buen instrumento	4%	6%	27%	29%	33%
Sacar malas calificaciones	0%	11%	17%	25%	43%
La forma de dar clase de mi maestro de instrumento	3%	6%	24%	33%	33%
Estudiar mucho algo y no resolverlo	10%	26%	33%	26%	4%
Tocar repertorio que no escojo	1%	8%	34%	43%	13%
No concentrarme cuando estudio	20%	24%	38%	13%	4%
No sentirme cómodo cuando toco en público	10%	23%	22%	28%	16%

Los elementos que se reportan como mayores factores de motivación fueron: notar que se aprendió mucho de un repertorio (75%), tocar en público (65%), sacar buenas notas (52%), saber que otros tienen una buena imagen de mí (47%) y sobresalir de entre los compañeros (47%); los dos elementos de la lista considerados menos influyentes son conseguir ‘huesos’<sup>23</sup> (31%) y dar clase de instrumento (25%). Los elementos más influyentes en la desmotivación señalan: el no concentrarse al estudiar (44%), estudiar mucho algo y no poder resolverlo (42%), el no sentirse cómodo al tocar en público (33%), tener que competir contra otros músicos (24%) y sentir que no se tienen las habilidades necesarias (15%). Los dos elementos con menor porcentaje son la forma de dar clase del maestro (9%) y la falta de apoyo de familia y amigos (8%). Es interesante notar que los principales elementos considerados como factores de motivación hacen referencia a la satisfacción durante el proceso de aprendizaje y a los resultados de su desempeño. Por su parte, los mayormente percibidos como obstáculos o causas de desmotivación están relacionados a la falta de eficacia del estudio y por lo tanto de sus presentaciones.

<sup>23</sup> Expresión coloquial utilizada por músicos mexicanos para referirse a trabajos que se realizan sin contrato, ya sea temporales o de una sola ocasión.

### 4.2.3 Procesos del aprendizaje autorregulado: planeación, monitoreo y evaluación

Finalmente, las preguntas de la tercera sección pretenden identificar cuáles son los hábitos de estudio más utilizados por los alumnos de manera regular y observar los comportamientos que forman parte de la planeación, monitoreo y evaluación de sus sesiones de práctica individuales.

<b>14. Habitualmente practico</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
En mi casa	25%	40%	24%	9%	1%
En la escuela	25%	40%	25%	10%	0%
En una sola sesión al día	2%	23%	44%	21%	10%
En varias sesiones al día	25%	37%	22%	15%	1%
Hasta que me canse	15%	25%	23%	25%	12%
En la mañana	22%	18%	31%	25%	4%
En la tarde	15%	56%	22%	5%	2%
En la noche	13%	36%	23%	18%	10%
Con el mayor silencio posible	7%	21%	39%	22%	11%
Con ruido alrededor	14%	21%	39%	20%	6%
<b>15. Cuando abordo una pieza por primera vez</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Estudio por partes y conforme me van saliendo avanzo	30%	46%	17%	5%	1%
Toco la pieza de principio a fin	11%	26%	29%	26%	7%
Analizo la pieza (estructura, armonía, fraseo)	18%	24%	28%	24%	5%
Identifico las secciones difíciles para practicarlas primero	22%	44%	17%	11%	4%
Primero estudio lo fácil	4%	16%	41%	28%	10%
Comienzo con el final de la pieza	1%	6%	17%	41%	34%
Escucho una grabación profesional de la pieza	33%	33%	16%	12%	5%
Hago un calentamiento	41%	27%	20%	8%	3%
Hago ejercicios que me ayuden con la técnica	30%	41%	21%	6%	0%
<b>16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
El tiempo que tengo disponible para practicar	22%	46%	21%	8%	2%
Lo más complicado	14%	43%	34%	5%	3%

Lo que estudié la última vez	15%	35%	37%	11%	1%
Los puntos que mi maestro me pidió que practicara	34%	41%	20%	4%	0%
Las metas que me propuse	32%	53%	13%	1%	0%
Objetivos a largo plazo como el recital o examen	28%	42%	21%	6%	2%
<b>17. Las cosas que tengo que practicar</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Me las dice mi maestro	16%	39%	27%	14%	2%
Yo las defino	24%	42%	22%	11%	0%
Las decido desde antes de comenzar a practicar	19%	39%	31%	10%	0%
Las decido sobre la marcha	12%	25%	31%	26%	4%
No siempre están bien definidas	2%	9%	41%	42%	5%

La planeación de una sesión de estudio individual conlleva decisiones importantes, desde cuándo y por cuánto tiempo, hasta cómo y porqué se va a practicar. Los porcentajes resultantes de en dónde se practica el instrumento—si en su casa o en la escuela—son casi iguales; en ambas opciones el 25% corresponde a siempre, 40% a casi siempre y 24% y 25% respectivamente a ocasionalmente, solo el 1% reporta nunca estudiar en casa. En cuanto a la dosificación del tiempo de estudio, el 23% señala que casi siempre se estudia en una sola sesión al día, 44% lo hace ocasionalmente y el 21% muy pocas veces; en contraste, el 25% siempre divide su tiempo en varias sesiones, 37% casi siempre y 22% ocasionalmente. Adicionalmente, en la opción que supone que el alumno estudia hasta que se cansa, el 15% reportó que siempre, 25% casi siempre, 23% ocasionalmente y 25% muy pocas veces—porcentajes muy similares. Por otro lado, respecto al momento del día que se elige para practicar el 71% estudia siempre o casi siempre por las tardes, el 49% por las noches y el 40% por la mañana. Sobre estas últimas respuestas hay que considerar que el programa de licenciatura ofrece clases tanto matutinas como vespertinas y el tiempo para practicar se tiene que adaptar al horario de clases, así como tener en cuenta que no todos los alumnos tienen oportunidad de practicar en casa o en la escuela, ya sea por disponibilidad de espacio o por la naturaleza de su instrumento, como el órgano o las percusiones por mencionar algunos ejemplos. Finalmente, respecto al ruido y distracciones que se presentan durante el tiempo de estudio, tanto en la opción de practicar de manera habitual con el mayor silencio posible como con ruido alrededor el 21% corresponde a casi siempre, 39% a ocasionalmente y 22% y 20% respectivamente a muy pocas veces, esto considerando que los

resultados de las opciones previas reflejan que el lugar y momento de estudio puede cambiar de acuerdo a las circunstancias y posibilidades del alumno.

De mayor a menor frecuencia, estas son las estrategias que los alumnos reportan utilizar de manera constante al abordar una pieza por primera vez: 76% estudia por partes y avanza conforme resuelve las dificultades, el 71% se apoya con ejercicios para desarrollar la técnica de la obra, el 68% lleva a cabo un calentamiento previo, 66% identifica las secciones difíciles para practicarlas primero y escuchan una grabación profesional de la pieza, 42% hace un análisis previo de la pieza, 37% toca la pieza de principio a fin, 20% estudia primero lo fácil y 7% comienza con el final de la pieza.

Respecto al contenido de la práctica, los estudiantes señalan que la mayor parte del tiempo enfocan la planeación de sus sesiones en las metas que se han propuesto (85%), en los puntos que el maestro ha pedido que practiquen (75%), en objetivos a largo plazo como recitales o exámenes (70%), en el tiempo que tienen disponible para practicar (68%), en lo más complicado del repertorio (57%) y en lo que se estudió por última vez (50%).

<b>18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Repetir hasta que me salga	19%	37%	27%	14%	2%
Tocar de principio a fin	7%	8%	36%	37%	10%
Estudiar por secciones	20%	56%	21%	1%	1%
No darles tanta importancia a los errores y seguir	1%	8%	32%	47%	10%
Estudiar lento	38%	40%	15%	4%	1%
Intentar resolver varias cosas a la vez	12%	20%	38%	24%	5%
Estudiar más rápido del tempo de la obra	2%	6%	38%	43%	10%
Simplificar los pasajes difíciles	28%	36%	23%	4%	6%
<b>19. Cuando hay un pasaje que no me sale</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Lo sigo repitiendo hasta que me salga	19%	22%	30%	20%	8%
Me enfoco primero en las notas y luego el ritmo o viceversa	18%	26%	36%	12%	7%
No siempre estoy seguro de qué es lo que está mal	2%	14%	28%	46%	9%
Estudio otra cosa y luego regreso	8%	21%	47%	15%	8%

No lo estudio y pido ayuda al maestro durante la clase	5%	7%	22%	43%	21%
Lo estudio como me dice mi maestro	29%	60%	10%	0%	0%
Encuentro el motivo	15%	43%	35%	6%	0%
<b>20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale</b>					
	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Lo repito porque sé que va a volver a salir	20%	40%	34%	3%	2%
Intento hacerlo de otra manera	23%	32%	35%	6%	3%
Lo dejo y espero que después vuelva a salir	8%	12%	41%	29%	8%
Analizo porqué salió mal	33%	39%	22%	3%	2%
Supongo que puede ser cuestión de inspiración	5%	8%	21%	32%	33%
<b>21. Acostumbro a</b>					
	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
No anotar indicaciones en mi partitura	9%	17%	21%	21%	30%
Anotar lo que debo de practicar	16%	31%	25%	18%	9%
Grabarme en audio o video cuando preparo una pieza	9%	13%	40%	31%	6%
Llevar un registro detallado de mi práctica	6%	16%	30%	28%	19%
Experimentar con mi forma de práctica	16%	21%	46%	12%	4%
Simplemente practicar sin llevar un plan detallado	2%	4%	32%	37%	24%

Los alumnos notan que de manera cotidiana tienden a utilizar las siguientes estrategias durante sus sesiones de práctica de mayor a menor frecuencia: estudiar lento (78%), estudiar por secciones (76%), simplificar los pasajes difíciles (64%), repetir hasta que salga (56%), intentar resolver varias cosas a la vez (32%), tocar de principio a fin (15%), no darles mucha importancia a los errores y continuar tocando (9%) y estudiar más rápido del tiempo de la obra (8%). Podemos notar que las tres estrategias mayormente utilizadas por los participantes coinciden con el proceso de monitorear el progreso, generar representaciones mentales y utilizar estrategias específicas a la tarea.

En cuanto a la resolución de problemas se presentó al alumno con dos situaciones, no poder resolver un pasaje mientras se practica y no poder resolver algo que en sesiones anteriores ya se había logrado. En la primera situación podemos encontrar dos tipos de reacciones, una de proactividad, perseverancia y resolución mediante el uso de estrategias, con los estudiantes

reportando estudiar como lo sugiere el maestro (89%), intentando encontrar el motivo del error (58%), enfocarse en resolver un aspecto a la vez como las notas o el ritmo (44%), seguir repitiendo e intentando hasta que salga (41%) y estudiar otro pasaje para después regresar al problema con la mente fresca (29%). Por otro lado, reacciones como no estar seguro de lo que está mal (16%) o no estudiar el pasaje y pedir ayuda al maestro en la siguiente clase (12%) muestran una falta de comprensión, enfoque y seguimiento del problema. En la segunda situación podemos encontrar actitudes similares por parte de los alumnos; el 72% analiza porqué no está saliendo el pasaje, 60% lo sigue trabajando y repitiendo porque sabe que va a volver a salir y 55% intenta resolverlo de otra manera, mostrando perseverancia e intentando utilizar diferentes estrategias para resolver el problema. En contraste, el 20% lo deja de practicar por el momento con la esperanza de que después vuelva a salir y el 13% supone que puede ser cuestión de inspiración.

Al reflexionar sobre los comportamientos o estrategias de monitoreo que los alumnos acostumbran a utilizar de manera cotidiana durante su práctica, estos son los porcentajes de mayor a menor frecuencia: anotar lo que se debe practicar (47%), anotar indicaciones en la partitura (41%), experimentar con la forma de estudiar (37%), llevar un registro detallado de la práctica (22%), grabarse en audio o video al preparar una pieza (22%) y simplemente practicar sin llevar un plan detallado (6%). Es interesante notar que ninguno de los porcentajes más altos en esta pregunta representa al menos el 50% de los participantes, aunque los primeros dos se acerquen por menos de diez puntos porcentuales.

<b>22. Cuando termino mi práctica</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
Guardo mis cosas y sigo con mis actividades	27%	37%	27%	5%	3%
Repaso brevemente lo que quería lograr	14%	31%	40%	9%	5%
Me siento satisfecho	13%	34%	38%	12%	2%
Anoto cosas importantes que no quiero olvidar	19%	29%	32%	13%	6%
Considero que hice lo que pude con el tiempo que tenía	19%	36%	23%	12%	9%
Reflexiono sobre si me pude haber esforzado más	18%	36%	28%	7%	10%
Me siento agotado	15%	25%	37%	16%	6%

<b>23. Si hubo alguna cosa que no logré durante mi sesión de práctica</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
La retomo cuando vuelva a practicar	41%	50%	0%	7%	0%
Trato de identificar cuál fue el problema	31%	54%	13%	0%	0%
Me frustra no entender porqué	5%	5%	48%	34%	6%
Me olvido de eso y me enfoco en lo que sí logré	3%	17%	30%	33%	15%
Le pregunto después a mi maestro	30%	42%	19%	7%	0%

Finalmente, las últimas dos preguntas se enfocan a la evaluación que el alumno hace sobre su práctica. Los comportamientos que los alumnos adoptan la mayoría del tiempo de mayor a menor frecuencia al finalizar la sesión son: guardar sus pertenencias y continuar con sus actividades (64%), considerar que se hizo lo posible con el tiempo disponible (55%), reflexionar sobre si era posible esforzarse más (54%), anotar las cosas importantes que no se quieren olvidar (48%), sentirse satisfecho (47%), repasar brevemente lo que se quería lograr (45%) y sentirse agotado (40%).

En cuanto a la reflexión sobre el logro de sus objetivos durante su sesión de práctica y suponiendo que alguno de las metas no se alcanzó, 91% decide retomarlo cuando vuelva a practicar, 85% trata de identificar cuál fue el problema, 72% planea consultarlo con su maestro, 20% decide olvidar el tema y enfocarse en lo que sí logró y 10% se frustra al no saber porqué no logró sus metas.

### 4.3 Resultados por año

Los resultados expuestos en este apartado se enfocan únicamente en aquellos enunciados y continuos que ofrecen resultados significativamente diferentes o relevantes entre niveles o nivel en específico de licenciatura. Por lo tanto, se utilizan gráficas que contrastan los porcentajes obtenidos por año seguidas de los comentarios pertinentes.

### 4.3.1 Autoeficacia, perseverancia y atribución causal

#### 1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado... Reconozco que siguen siendo insuficientes

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	33%	29%	21%	13%	0%
2o	34%	34%	9%	19%	3%
3o	28%	67%	6%	0%	0%
4o	0%	40%	0%	0%	0%
PT	18%	18%	45%	18%	0%

El promedio global de los alumnos que la mayor parte del tiempo consideran sus esfuerzos insuficientes es del 67%. En los resultados por año podemos notar que los promedios del primer (62%) y segundo año (68%) no difieren mucho del global, en contraste con el del tercer año que sube al 95%. Adicionalmente podemos notar una disminución en los porcentajes del cuarto año con un 40% y aquellos en proceso de titulación (PT) con un 36%. Excepto por especulaciones, no hay una razón obvia que explique el porcentaje presentado por los alumnos del tercer año. Por otro lado, el bajo porcentaje de los últimos dos años puede deberse a que se encuentran más cercanos al final de su carrera y perciben el alcance de su esfuerzo de manera diferente a los alumnos menos avanzados.

#### 2. Cuando no progreso como quisiera... Considero cambiar de área o carrera

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	0%	13%	38%	50%
2o	0%	0%	13%	31%	56%
3o	0%	0%	6%	67%	28%
4o	0%	0%	0%	20%	80%
PT	0%	0%	0%	27%	73%

En el supuesto de considerar un cambio de área o carrera, ningún alumno escogió las opciones de siempre o casi siempre. Podemos observar en la tabla de porcentajes que, de manera

general, la cantidad de alumnos que contempla estas opciones es baja y que entre más avanzados están en su carrera, menos se presenta esta intención, tanto en las opciones de ocasionalmente, muy pocas veces y nunca. Estos resultados son congruentes con la consideración de que los alumnos en los años más avanzados de licenciatura tienen un mayor nivel ejecución y han invertido más tiempo y recursos en su aprendizaje y, por lo tanto, es menos probable que consideren esta opción. Sin embargo, es importante mencionar que adicional a la experiencia de aprendizaje del instrumento, existen una variedad de factores tanto internos como externos que pueden llevar al alumno a tomar una decisión tan drástica.

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no nuestro avances me hace suponer que... Me faltó estudiar

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	63%	29%	0%	4%	0%
2o	41%	56%	0%	0%	3%
3o	39%	61%	0%	0%	0%
4o	60%	33%	0%	7%	0%
PT	9%	55%	36%	0%	0%

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no nuestro avances me hace suponer que... Se enfoca en lo negativo

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	8%	13%	58%	17%
2o	6%	3%	22%	59%	9%
3o	0%	11%	28%	50%	11%
4o	0%	0%	20%	53%	27%
PT	0%	18%	27%	45%	9%

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no nuestro avances me hace suponer que... No tengo suficiente talento

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	13%	29%	33%	17%
2o	0%	0%	50%	38%	13%
3o	0%	11%	44%	44%	0%

4o	0%	7%	7%	47%	40%
PT	0%	0%	18%	36%	45%

Respecto a recibir una crítica del profesor podemos notar una diferencia en el promedio de PT contra los otros años de licenciatura tanto en 'Me faltó estudiar' como en 'Se enfoca en lo negativo'. Por ejemplo, en 'Me faltó estudiar', el promedio global es de 90% concordando con que la falta de estudio es la razón más común por la que el maestro puede hacer una crítica, pero el promedio de PT baja a 64%, casi un 30% menos. En el continuo 'Se enfoca en lo negativo' donde de manera global se reporta que el 9% está de acuerdo con que su maestro solo se enfoca en lo negativo de manera constante, el promedio de PT es del 18% y aunque solo representa un 9% de incremento, es el único que presenta esta situación. Considerando que el repertorio trabajado por los alumnos en proceso de titulación es en preparación para su examen profesional, se puede esperar que, como muestran los porcentajes mencionados, las críticas del maestro no sean necesariamente por falta de estudio o por una actitud negativa hacia el alumno, sino con el fin de perfeccionar el repertorio y llevarlo a nivel óptimo deseado en un examen final.

Con respecto a que las críticas del profesor hacen sentir al alumno que no tiene talento, se observa que los participantes que representan un mayor porcentaje son los de primero, con un 17% correspondiente a totalmente de acuerdo y de acuerdo contra el 7% de los resultados globales. Es posible que esto se deba a que los alumnos del primer año, a consecuencia de su falta de experiencia en el proceso de aprendizaje, puedan sentirse inseguros de sus logros o se comparen constantemente con sus compañeros de instrumento o alumnos más avanzados.

#### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación... Para "darse aires de superioridad"

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	4%	42%	29%	17%
2o	6%	16%	41%	22%	16%
3o	0%	28%	50%	11%	11%
4o	0%	33%	33%	20%	13%
PT	18%	18%	18%	27%	18%

En el promedio global el 22% de los alumnos está de acuerdo en que sus compañeros pueden llegar a criticarlos para sentirse superiores. Al observar los promedios por año podemos notar que el promedio de los participantes que están de acuerdo con esta afirmación va incrementando de acuerdo al nivel de licenciatura: 8% de primero, 22% de segundo, 28% de tercero, 33% de cuarto y 39% de aquellos en PT. Se puede especular que conforme se adquiere más experiencia, la competencia entre estudiantes también incrementa al prepararse para el desarrollo profesional de la música, enfatizando la rivalidad que puede generarse entre ellos.

### 5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo... Tiendo a compararme con él o ella

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	42%	17%	21%	21%	0%
2o	6%	25%	19%	34%	16%
3o	6%	17%	28%	50%	0%
4o	20%	13%	40%	13%	13%
PT	9%	18%	36%	0%	36%

El 36% de los estudiantes reportó compararse con sus compañeros la mayor parte del tiempo cuando se toca el mismo repertorio. Sin embargo, podemos observar que, en los promedios desglosados, quienes representan una cantidad más alta (59%) son los alumnos de primer año. Como se mencionó anteriormente, esto probablemente se deba a su falta de experiencia, nivel o estilo propio y, por lo tanto, los orille a compararse constantemente con aquellos de su mismo nivel y con los compañeros más avanzados.

### 6. Mi éxito musical depende de... Mi talento

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	8%	29%	42%	8%	13%
2o	28%	19%	34%	13%	6%
3o	0%	39%	33%	28%	0%
4o	13%	40%	33%	13%	0%
PT	27%	36%	27%	0%	9%

### 6. Mi éxito musical depende de... El renombre de mi institución

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	42%	21%	17%	17%
2o	16%	38%	31%	9%	3%
3o	6%	28%	39%	28%	0%
4o	13%	27%	27%	13%	20%
PT	0%	0%	27%	9%	64%

### 6. Mi éxito musical depende de... La cantidad de clases durante el semestre

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	29%	42%	13%	17%
2o	6%	31%	38%	25%	0%
3o	0%	33%	39%	28%	0%
4o	0%	27%	47%	13%	13%
PT	0%	9%	27%	45%	18%

Con relación a las atribuciones causales del éxito musical, se encontraron tres tendencias interesantes. Del total de participantes, 36% considera que su talento es un factor influyente. Sin embargo, podemos notar que el promedio global es cercano únicamente al correspondiente con los alumnos de primer año (37%) y que conforme se incrementa el nivel también incrementa la importancia que se le da al talento. En contraste con los de primer año, los de segundo le proporcionan un 47%, los de tercero 39%, los de cuarto 53% y los de PT el 63%. Aunque el incremento a la relevancia que se atribuye al talento es interesante, es importante aclarar el cuestionario no contenía una definición del término y que los participantes no tuvieron el espacio para definir o consensuar un significado. Por lo tanto, el concepto que cada alumno tiene de la palabra ‘talento’ es probablemente distinto y por lo tanto no se pueden llegar a conclusiones definitivas sobre la tendencia de estos porcentajes.

Al señalar el renombre de la institución en la que se estudia como un factor influyente en el éxito musical, el 40% del total de los participantes estuvieron de acuerdo. Los promedios obtenidos de los estudiantes de primero a cuarto año son cercanos a los del promedio global, en

contraste con los resultados de los alumnos en PT, donde ningún alumno consideró a la institución como un factor del cual depende su éxito. Si bien es solamente una especulación, es posible que, a lo largo de su trayectoria en la institución, su conocimiento de los programas de estudio, maestros, oportunidades, etc. se hayan dado cuenta que el entorno de aprendizaje es un factor influyente pero no determinante en el logro de sus objetivos.

Por otro lado, también se observa una diferencia significativa en el porcentaje de los estudiantes en PT contra el de los demás años, considerando que del total de participantes el 30% considera la cantidad de clases durante el semestre como influyente. Los promedios de los alumnos de primero a cuarto año oscilan alrededor del promedio global, pero solo en 9% de los estudiantes en PT lo considera relevante. Esto puede deberse a que estos estudiantes ya cumplieron con todos sus requisitos académicos y por lo tanto no toman clase de instrumento con la misma frecuencia que el resto. Al estarse preparando para su examen profesional, los periodos entre clase son más largos y consideran que, sin demeritar el valor de su clase, es más bien la práctica lo que les permite avanzar y acercarse a sus metas.

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... La calidad de mi instrumento

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	0%	50%	29%	21%
2o	3%	16%	44%	34%	3%
3o	0%	11%	44%	44%	0%
4o	0%	27%	40%	13%	20%
PT	0%	36%	45%	9%	9%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a ... Mi estado anímico durante el semestre

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	13%	29%	50%	8%	0%
2o	9%	41%	28%	22%	0%
3o	6%	28%	67%	0%	0%
4o	33%	27%	20%	20%	0%
PT	9%	55%	9%	9%	18%

A pesar de que la mayoría de los participantes le asigna un promedio bajo (16%) a la relevancia de la calidad del instrumento como influencia en sus fracasos musicales, es interesante notar que el promedio asignado por los alumnos de cuarto año (27%) y en PT (36%) son significativamente más altos que el promedio global. Probablemente porque al tocar repertorio de mayor complejidad, tanto en técnica como en interpretación, la calidad del instrumento y, por ende, de su sonido, cobra mayor importancia.

Finalmente, al observar la relación del estado anímico del semestre con los fracasos musicales podemos notar que los promedios desglosados por año son más altos que el del promedio global (38%). El 42% de los alumnos de primer año están de acuerdo en la relevancia del estado anímico, así como el 50% del segundo año, 33% del tercer año, 60% del cuarto año y 64% de aquellos en PT. Ni el enunciado ni el continuo ofrecen algún tipo de contexto en cuanto a la naturaleza o fuente del estado anímico de los estudiantes, ni menciona si se refiere a un estado positivo o negativo. Los problemas que se derivan de este se pueden dar por una serie de situaciones dentro y fuera del control del alumno, por lo tanto, no se pretende especular cuáles son o si son o no relevantes, sino mostrar el sentir de los participantes.

### 4.3.2 Motivación, modelos y entorno e influencia social

9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a... Otro maestro					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	29%	33%	13%	21%
2o	28%	13%	34%	22%	0%
3o	6%	17%	39%	39%	0%
4o	7%	20%	60%	13%	0%
PT	0%	9%	73%	9%	9%

### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recorro a... Compañeros

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	38%	42%	0%	0%
2o	22%	47%	22%	9%	0%
3o	11%	28%	61%	0%	0%
4o	20%	20%	53%	7%	0%
PT	0%	0%	55%	27%	18%

De manera general, el 30% de los participantes afirma acercarse siempre o casi siempre a otro maestro que no es el de instrumento para pedir ayuda y 49% del tiempo a sus compañeros. En ambos casos observamos que el porcentaje atribuido por los alumnos en PT es significativamente más bajo que el de los que cursan de primer a cuarto año. Por ejemplo, solo el 9% en PT reporta acercarse a otro maestro y 0% con algún compañero. El resto de los porcentajes oscila alrededor de los promedios globales de cada continuo. El obtener diversas recomendaciones o sugerencias, sobre todo de personas con quien no se ha trabajado el repertorio de examen de manera cercana y personal podría resultar contraproducente, con opiniones encontradas resultando en mayor confusión que claridad. Es probable que por esta razón los alumnos en PT tiendan a acercarse mayormente a su profesor de instrumento y así mantener el enfoque necesario al preparar su examen profesional. Sin embargo, también es posible que, al evitar comentarios de otras personas, los alumnos puedan comenzar a aislarse y preparar su examen con poco acompañamiento en términos de socialización.

### 10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... Prefiero dejarla como a mi me gusta

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	4%	83%	13%	0%
2o	6%	9%	44%	34%	3%
3o	0%	22%	50%	28%	0%
4o	20%	13%	53%	13%	0%
PT	9%	27%	27%	27%	0%

**10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... La cambio siempre y cuando venga de mi maestro o un músico que admiro**

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	25%	38%	21%	8%
2o	16%	19%	44%	16%	3%
3o	6%	33%	44%	17%	0%
4o	7%	33%	40%	13%	7%
PT	18%	36%	27%	9%	9%

**10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... Argumento porqué mi idea es mejor**

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	4%	33%	38%	21%
2o	6%	13%	50%	13%	16%
3o	0%	22%	56%	17%	6%
4o	13%	40%	20%	27%	0%
PT	9%	27%	36%	9%	18%

Con respecto a la pregunta que plantea posibles reacciones que puede tener un alumno al recibir sugerencias sobre cómo tocar una obra que ya tiene trabajada, se observa que en los continuos 'prefiero dejarla como me gusta', 'lo cambio siempre y cuando venga de mi maestro o músico que admiro' y 'argumento porqué mi idea es mejor', el porcentaje asignado a las mayores frecuencias (siempre y casi siempre) va aumentando conforme el alumno cambia de nivel. Por ejemplo, en 'prefiero dejarla como me gusta' primer año asigna 4%, segundo 15%, tercero 22%, cuarto 33% y PT 36%. En 'lo cambio siempre y cuando venga de mi maestro o músico que admiro', primer año atribuye el 33%, segundo el 35%, tercero el 39%, cuarto el 40% y PT el 54%. Y finalmente, en el continuo 'argumento porqué mi idea es mejor', se asigna el 8% a primer año, 19% a segundo, 22% a tercero, 53% a cuarto y 36% a PT. Podemos suponer que el incremento en la frecuencia en la que los alumnos adoptan estas reacciones al recibir sugerencias se debe a que a mayor experiencia musical y de aprendizaje, es más probable que el alumno muestre apropiación de sus ideas y de su interpretación y que no acepte indiscriminadamente recomendaciones que no le convencen. Por otro lado, podemos ver que en general se aceptan más fácilmente sugerencias del profesor de instrumento o de algún músico profesional reconocido en el entendido de que las sugerencias vienen de personas con mayor experiencia y conocimiento y generalmente, con intenciones de aportar al proceso de aprendizaje.

### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Espera que yo proponga las soluciones

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	21%	58%	13%	0%
2o	16%	9%	66%	6%	3%
3o	11%	33%	39%	17%	0%
4o	27%	33%	27%	13%	0%
PT	18%	45%	18%	18%	0%

Respecto a que el maestro espere que el alumno proponga soluciones durante la clase, y como se mencionó en los resultados globales, la pregunta no ofrece contexto en cuanto al tipo de soluciones esperadas, ni si son positivas o negativas. Sin embargo, podemos notar que entre los alumnos que respondieron siempre y casi siempre (39% promedio global), los promedios asignados por los alumnos de cuarto año (60%) y PT (63%) son significativamente más altos que el de los de primer a tercer año que son muy similares al global. Es probable que, al estar en el nivel más alto de la licenciatura, el profesor incentive una mayor independencia y desarrollo de la motivación intrínseca y, en vez de delinear todo lo que se debe de hacer, espere propuestas del alumno en relación a interpretación, resolución de problemas, objetivos y metas, etc.

### 12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Saber que otros tienen una buena imagen de mi

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	21%	29%	0%	13%
2o	19%	34%	34%	13%	0%
3o	11%	22%	22%	22%	22%
4o	27%	27%	27%	13%	7%
PT	0%	18%	64%	9%	9%

### 12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Recibir elogios por mi forma de tocar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	13%	29%	0%	13%
2o	22%	22%	34%	13%	9%
3o	6%	22%	6%	56%	11%
4o	13%	20%	33%	20%	13%
PT	0%	18%	45%	27%	9%

Entre la lista de cosas que pueden motivar a un alumno a ser mejor músico, se encontró que, en los continuos, 'saber que otros tienen una buena imagen de mí' y 'recibir elogios por mi forma de tocar', los promedios asignados por los alumnos en PT son significativamente más bajos que el resto de los participantes. Por ejemplo, en 'saber que otros tienen una buena imagen de mí', el resultado global fue del 47% entre los que escogieron las opciones de siempre y casi siempre, contra el 18% de aquellos en PT. De igual forma, en 'recibir elogios por mi forma de tocar', el promedio global fue del 39%, en contraste con el 18% de PT. Si bien el dar una buena imagen y recibir retroalimentación positiva es algo que motiva a la mayoría de los músicos, los resultados aparentan que para los alumnos que están por concluir sus estudios de licenciatura estos factores no son tan influyentes en su motivación. Podemos suponer que eso se debe a que han adquirido una mayor confianza en sí mismos, que son conscientes de sus fortalezas y debilidades, que sus creencias de autoeficacia son más sólidas que las de alumnos con menos experiencia, que su motivación ha ido transicionando de extrínseca a intrínseca y tal vez, que su principal enfoque es titularse y no necesariamente impresionar a otros.

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... No tener un buen instrumento

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	0%	25%	25%	42%
2o	0%	9%	34%	28%	25%
3o	6%	6%	33%	28%	28%
4o	0%	7%	13%	53%	27%
PT	9%	9%	18%	9%	55%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Sacar malas calificaciones

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	17%	21%	21%	38%
2o	0%	9%	13%	28%	47%
3o	0%	22%	17%	22%	39%
4o	0%	0%	27%	13%	47%
PT	0%	0%	9%	45%	45%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Estudiar mucho algo y no resolverlo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	25%	58%	13%	0%
2o	16%	22%	28%	28%	3%
3o	11%	33%	11%	44%	0%
4o	7%	47%	20%	27%	0%
PT	9%	0%	45%	18%	27%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Tocar repertorio que no escojo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	0%	38%	42%	21%
2o	0%	0%	44%	44%	9%
3o	0%	11%	28%	44%	17%
4o	0%	20%	27%	53%	0%
PT	9%	27%	18%	27%	18%

Entre las cosas que pueden desmotivar a los alumnos, también se encontraron tendencias interesantes en los porcentajes reportados. En congruencia con la pregunta 7 de la sección anterior donde se atribuye la falta de éxito a la calidad del instrumento, encontramos que desmotivarse por esta misma razón también causa un mayor impacto en los alumnos más avanzados. Aunque a nivel global solo el 10% de los participantes asignaron un valor a siempre o casi siempre en esta opción, los de PT le asignaron un 18%, casi el doble, en contraste con los promedios del resto de los alumnos que son muy similares al promedio global. Como se mencionó anteriormente, aunque la calidad del instrumento no determina en su totalidad la calidad de interpretación de un repertorio, entre más complejo sea el repertorio, tanto técnica como interpretativamente, un mejor instrumento siempre aportará a la calidad.

En la opción donde sacar malas calificaciones se considera una causa de desmotivación, es interesante notar que tanto los alumnos de cuarto año como los de PT fueron los únicos que no asignaron ningún valor a las opciones de siempre o casi siempre. Aunque los valores asignados por primero (17%), segundo (9%) y tercero (22%) no son altos, podemos suponer que el enfoque y las prioridades va cambiando conforme desarrollan sus habilidades musicales y avanzan en la licenciatura, atribuyendo una mayor importancia al desarrollo musical que a una calificación. Es

pertinente mencionar que los alumnos en PT, al haber concluido sus requisitos académicos, ya no reciben una calificación como aquellos cursando de primer a cuarto año.

Con respecto a la frustración que puede causar estudiar mucho algún pasaje o repertorio y no lograr resolverlo, el 42% de los participantes asignaron un valor a siempre o casi siempre a esta opción. Sin embargo, es interesante notar que, aunque los promedios correspondientes a los años de primero a cuarto van aumentando conforme se sube de nivel, el valor de aquellos en PT (9%) es significativamente menor. Tal vez, al tener un mayor nivel, se enfrenten con menor frecuencia a esta situación, asimismo, es probable que al enfrentarse con obstáculos hagan uso de una mayor variedad de estrategias que les permiten solucionar los problemas.

Finalmente, en el supuesto que los alumnos se desmotivan al tocar repertorio que no escogen, podemos observar que los alumnos de primero y segundo año no asignaron ningún valor a las opciones de siempre y casi siempre, y que en los otros niveles el porcentaje va incrementando, con los de tercero asignando un 11%, los de cuarto un 20% y los de PT un 36%. Es probable que los alumnos de primero y segundo no se desanimen con tanta facilidad en esta situación dado que están comenzando su formación profesional y por lo tanto muchas cosas son nuevas. Para aquellos más avanzados, el poder involucrarse en su desarrollo y en la toma de decisiones es más relevante y el no permitirles hacer propuestas o tomar decisiones puede desmotivarlos.

### 4.3.3 Procesos del aprendizaje autorregulado: planeación, monitoreo y evaluación

<b>15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Primero estudio lo fácil</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	8%	17%	42%	29%	4%
2o	6%	13%	34%	31%	13%
3o	0%	22%	56%	22%	0%

4o	0%	20%	47%	20%	13%
PT	0%	9%	27%	36%	27%

En el promedio global de los alumnos, el 20% afirma que al abordar por primera vez un repertorio, siempre o casi siempre optan por estudiar primero lo fácil. Si bien los alumnos de todos los niveles reportan usar esta estrategia, se puede observar que los porcentajes más altos corresponden a los alumnos de los primeros años, disminuyendo conforme incrementa el nivel, con los alumnos de primer año reportando el 25%, los de segundo el 19%, los de tercero el 22%, los de cuarto el 20% y los de PT el 9%. Esto probablemente se deba a las estrategias y confianza que los alumnos adquieren conforme aumenta su experiencia, perdiendo el miedo por abordar primero lo 'difícil' del repertorio.

#### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en... Objetivos a largo plazo como el recital o examen

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	33%	29%	0%	0%
2o	31%	41%	16%	6%	3%
3o	17%	61%	6%	17%	0%
4o	27%	47%	27%	0%	0%
PT	18%	27%	36%	9%	9%

El 70% del total de los participantes afirma que se enfoca, la mayor parte del tiempo, en objetivos a largo plazo como recitales y exámenes al comenzar a practicar. Los porcentajes reportados por los alumnos de primero a cuarto año oscilan alrededor del promedio global, sin embargo, el de aquellos en PT disminuye significativamente, representando el 45%. Se puede especular que, al estar por titularse, estos estudiantes no consideran su examen final como un evento a largo, sino corto plazo, explicando así la diferencia en el porcentaje.

### 17. Las cosas que tengo que practicar... Me las dice mi maestro

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	33%	33%	25%	8%	0%
2o	19%	34%	31%	13%	0%
3o	6%	44%	17%	22%	11%
4o	0%	67%	20%	7%	0%
PT	9%	18%	45%	27%	0%

### 17. Las cosas que tengo que practicar... Las decido sobre la marcha

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	17%	17%	33%	29%	4%
2o	16%	28%	28%	19%	6%
3o	0%	22%	39%	28%	6%
4o	13%	13%	27%	47%	0%
PT	9%	55%	27%	9%	0%

Con relación a la planeación de la sesión de práctica, el 55% señala que la mayor parte del tiempo es su maestro quien determina lo que se debe practicar. Los promedios reportados por los alumnos de primero a cuarto año son muy cercanos al global, pero los de PT disminuyen casi a la mitad, representando un 27%. Esta diferencia tan drástica se puede explicar al considerar que estos estudiantes, al haber concluido con sus requisitos académicos, no toman la misma cantidad de clases de instrumento que el resto, lo que les permite y obliga a tener una mayor independencia en los avances necesarios para preparar su examen de titulación. Por otro lado, al suponer que los alumnos deciden qué practicar sobre la marcha, los alumnos en PT también representan una diferencia en la frecuencia de este hábito (64%) contra el promedio global (37%). Considero que esta diferencia también está relacionada a que el enfoque particular de estos alumnos tiene como objetivo llevar el repertorio a un nivel que coincida con las expectativas de un examen profesional, en vez de solamente un recital o un examen que resulta en una calificación promediable. Para estos alumnos, el ir decidiendo estrategias y enfoques sobre la marcha no necesariamente representa falta de planeación sino ajustes necesarios.

### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... Repetir hasta que me salga

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	38%	25%	4%	4%
2o	25%	28%	25%	16%	3%
3o	0%	61%	17%	22%	0%
4o	13%	40%	27%	20%	0%
PT	18%	18%	55%	9%	0%

### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... Tocar de principio a fin

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	8%	46%	33%	8%
2o	6%	9%	28%	44%	9%
3o	0%	11%	33%	44%	6%
4o	13%	0%	53%	13%	20%
PT	18%	9%	18%	45%	9%

### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... Simplificar los pasajes difíciles

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	42%	38%	4%	8%
2o	53%	25%	13%	0%	3%
3o	6%	56%	22%	11%	0%
4o	40%	20%	33%	0%	7%
PT	18%	45%	9%	9%	18%

Al pedir a los participantes identificar comportamientos recurrentes de su práctica cotidiana, el 56% nota que tiende a repetir una sección o pasaje hasta que le salga. Sin embargo, al comparar las respuestas por año podemos notar, así como en algunos continuos previos, que este comportamiento disminuye en alumnos de mayor experiencia, específicamente en aquellos en PT (36%), representando un 20% menos que el promedio global. De manera similar, el porcentaje reportado por estos alumnos es significativamente más alto que el resto respecto a tocar de principio a fin, reportando que este comportamiento se lleva a cabo 27% del tiempo contra el 15% del promedio global. Si bien, ni el promedio global ni el de los alumnos en PT es

significativamente alto, al estar preparando una mayor cantidad de repertorio y a un mayor nivel que otros alumnos, es natural que tocar de principio a fin sea una parte importante de su práctica para trabajar tanto en su concentración como en la resistencia física.

En contraste, con relación a los alumnos que tienden a simplificar los pasajes difíciles al practicar, son ahora los alumnos de primer año que muestran una diferencia en la frecuencia con la que utilizan esta estrategia, reportando un 50% contra el 64% del total de alumnos. Esto se puede deber a la falta de experiencia o conocimiento sobre cómo utilizar o adaptar esta estrategia.

<b>19. Cuando hay un pasaje que no me sale... Lo sigo repitiendo hasta que me salga</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	38%	21%	17%	21%	4%
2o	19%	19%	28%	25%	6%
3o	11%	28%	44%	17%	0%
4o	7%	27%	33%	13%	20%
PT	9%	18%	36%	18%	18%

Al igual que en la pregunta anterior, esta presenta una situación similar en el supuesto de que el alumno está practicando un pasaje que no logra resolver y ofrece la opción de 'lo sigo repitiendo hasta que me salga'. Estos resultados son congruentes con los anteriores, mostrando que esta conducta se presenta con menor frecuencia en los alumnos en PT que en el resto, reportando solo un 27% contra el 41% del promedio global. Si bien, todos los participantes utilizan la repetición durante su práctica, se puede especular que la diferencia en los porcentajes tanto de esta pregunta como de la anterior, se relaciona a la variedad de estrategias que alumnos de mayor nivel conocen y utilizan en su práctica en general o para resolver problemas específicos.

### 20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale... Intento hacerlo de otra manera

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	25%	46%	17%	0%
2o	31%	28%	31%	3%	3%
3o	22%	39%	33%	0%	6%
4o	20%	47%	27%	0%	7%
PT	27%	27%	36%	9%	0%

En el supuesto de que el alumno presenta problemas para tocar algo que previamente había resuelto, podemos observar un incremento por año en la frecuencia con la que los alumnos intentan resolver esos pasajes por medio de otras formas o utilizando diferentes estrategias. De manera global, el 55% de los participantes reporta intentar nuevas formas en la resolución de problemas la mayor parte del tiempo, con los alumnos de primer año reportando el 38% de frecuencia, los de segundo año el 59%, los de tercero 61%, los de cuarto 67% y los de PT 55%. Conforme los alumnos adquieren mayor nivel, conocimientos y mejoran su técnica, también aprenden a utilizar una mayor variedad de estrategias a las que pueden recurrir durante la resolución de problemas.

### 21. Acostumbro a... Grabarme en audio o video cuando preparo una pieza

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	0%	42%	46%	8%
2o	9%	16%	38%	34%	0%
3o	0%	33%	44%	11%	11%
4o	20%	13%	27%	33%	7%
PT	18%	18%	55%	0%	9%

### 21. Acostumbro a... Experimentar con mi forma de práctica

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	13%	75%	4%	4%
2o	28%	22%	31%	13%	3%
3o	11%	22%	44%	17%	6%

4o	20%	7%	40%	27%	7%
PT	9%	55%	36%	0%	0%

### 21. Acostumbro a... Simplemente practicar sin llevar un plan detallado

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	8%	38%	33%	17%
2o	3%	6%	28%	41%	19%
3o	0%	0%	28%	39%	33%
4o	0%	0%	33%	47%	20%
PT	0%	0%	36%	18%	45%

Esta pregunta pretender identificar hábitos que los participantes adoptan de manera regular durante sus sesiones de práctica. Solo el 22% del total de los participantes señalan grabarse al preparar una obra, sin embargo, podemos observar que, entre mayor nivel, mayor es el uso de esta herramienta. Así, los de primer año reportan grabarse solo el 4% del tiempo, mientras que los de segundo el 25%, los de tercero y cuarto el 33% y los de PT el 36%. Es importante considerar que, si bien grabarse a uno mismo tocando es de gran utilidad, no es funcional ni realista hacerlo todo el tiempo, sobre todo cuando apenas se está aprendiendo un repertorio. Por otro lado, grabarse permite al alumno monitorear aspectos de su interpretación, autoevaluarse y hacer los ajustes necesarios para la mejora.

Otra estrategia presentada en esta pregunta es la de experimentar con la forma de practicar. Si bien el 37% del total de los participantes afirma hacerlo con frecuencia (37%), el mayor porcentaje lo encontramos en los alumnos en PT (64%), representando casi el doble del promedio global. Alumnos que están por terminar su licenciatura tienen un mayor dominio de la técnica de su instrumento, dedican más tiempo a analizar su repertorio, han adquirido una mayor variedad de estrategias y en general, muestran una mayor independencia; esto les permite experimentar con diferentes aspectos de su práctica sin distraerse de sus objetivos o perjudicar sus avances.

Entre los participantes que acostumbran practicar regularmente sin llevar un plan detallado, encontramos que solo alumnos de primer y segundo año reportaron hacerlo siempre o casi siempre, representando el 12% a los de primer año y el 9% a los de segundo año. Ningún

alumno de tercero, cuarto o PT señalan practicar sin una planeación de manera habitual. Probablemente la falta de experiencia los orille a no siempre darle importancia a la planeación y organización de su práctica; por otro lado, estos alumnos solo representan el 6% del promedio global.

### 22. Cuando termino mi práctica... Repaso brevemente lo que quería lograr

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	25%	21%	21%	13%
2o	19%	34%	41%	3%	0%
3o	6%	39%	50%	6%	0%
4o	7%	47%	47%	0%	0%
PT	9%	0%	55%	18%	18%

### 22. Cuando termino mi práctica... Reflexiono sobre si me pude haber esforzado más

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	17%	42%	21%	13%	8%
2o	28%	28%	22%	3%	16%
3o	11%	39%	44%	0%	6%
4o	20%	53%	20%	7%	0%
PT	0%	18%	45%	18%	18%

### 22. Cuando termino mi práctica... Me siento satisfecho

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	29%	42%	29%	0%
2o	25%	34%	31%	3%	3%
3o	11%	28%	44%	11%	6%
4o	7%	33%	53%	7%	0%
PT	18%	55%	18%	9%	0%

Al reflexionar y evaluar los logros de las sesiones de práctica en general, se encontraron diferencias significativas en porcentaje entre los alumnos de primero a cuarto año contra los de PT en algunas situaciones. Con relación a repasar lo que se esperaba lograr al finalizar el estudio

de manera regular, los porcentajes de los primeros cuatro años oscilan alrededor del global (45%), en contraste con el obtenido por los de PT (9%). De igual forma, el promedio global de aquellos que siempre o casi siempre reflexionan sobre si se pudieron haber esforzado más al practicar es del 54%, contra el 18% de aquellos en PT. Por otro lado, el 47% del total de los participantes reporta que siempre o casi siempre se sienten satisfechos al finalizar sus sesiones de práctica. Los promedios de los alumnos de primero a cuarto año son similares al promedio global, pero, el correspondiente a los de PT (73%) es significativamente más alto que el resto. Se puede suponer que las diferencias en promedio se deban, entre otras, a que los alumnos en PT tienen a su disposición una mayor variedad de estrategias, su prioridad es idealmente prepararse para su examen profesional, aprovechan mejor el tiempo de estudio, tienen mayor confianza en sí mismos y son más independientes en la toma de decisiones y resolución de problemas durante la práctica.

## 4.4 Discusiones

### *Autoeficacia, perseverancia y atribución causal*

Los datos obtenidos en la parte 1 del cuestionario, enfocados en las creencias de autoeficacia reflejan las apreciaciones que los participantes tienen sobre sus logros y habilidades, cómo se sienten antes las críticas y la rivalidad y, a qué factores le atribuyen sus logros y fracasos. De manera general, se pudo notar que la mayoría de los participantes reconocen que tanto su esfuerzo, como las aportaciones de su maestro de instrumento, influyen en sus logros y reconocen, además, que es necesaria la perseverancia y el esfuerzo para mostrar avances. Esta forma de pensar muestra que los estudiantes confían en sus capacidades porque han visto reflejados sus logros por medio del esfuerzo y la perseverancia. Estos resultados coinciden con lo propuesto por Schunk (2001), quien explica que, para que el sentido de autoeficacia aumente, es necesario obtener consecuencias tangibles que ayuden al alumno a notar su progreso y a sentir satisfacción, pero cuando este no es notorio, los estudiantes pueden llegar a pensar que no se tienen las capacidades necesarias para superar los obstáculos o que su esfuerzo no valdrá la pena

(p. 134). Al evaluar sus avances, la mayoría considera que sus esfuerzos aún son insuficientes para lograr su meta final, pero se observó que los porcentajes reportados por los alumnos en cuarto año de licenciatura y aquellos en proceso de titulación (PT) fueron más bajos que los del resto, probablemente porque al haber dedicado mucho más tiempo a sus estudios profesionales y tener un nivel mucho mayor, tienen una percepción diferente sobre el alcance de su esfuerzo. Esto, a su vez, hace que consideren con mucha menor frecuencia situaciones tan drásticas como pensar que no tienen talento o cambiar de área o carrera como se expresó por alumnos de los primeros años.

Frente a situaciones de bajo desempeño y retroalimentación no favorable, se identificaron dos tipos de alumnos, aquellos a los que su sentido de autoeficacia les permite reaccionar de manera positiva a los obstáculos, que confían en sus fortalezas y habilidades, pero que también reconocen sus áreas de mejora y reconocen que los problemas pueden ser oportunidades de aprendizaje. En contraste, y representando un porcentaje evidentemente menor, hay alumnos que, a causa de su bajo sentido de autoeficacia, se desaniman ante los problemas y comienzan a dudar de sí mismos; estas reacciones al presentarse de manera constante, pueden causar que el alumno no pida ayuda, fracase a pesar de sus buenas intenciones y se frustre al punto de considerar dejar su carrera musical. Bandura (1997) recomienda que para evitar la desmoralización es importante que los estudiantes fijen objetivos y expectativas alcanzables y graduales y, sugiere que las metas a corto plazo evitan que disminuya el sentido de eficacia y que los alumnos piensen que no tienen las capacidades necesarias para alcanzarlas (p. 218). Es conveniente mencionar que, aunque se identificaron estas dos tendencias, eso no significa que los alumnos con un buen sentido de autoeficacia no se dejen vencer por sus problemas en algunas ocasiones, o que aquellos que dudan de sus capacidades nunca puedan reaccionar de manera positiva, reconocer fortalezas o perseverar.

Con respecto a las críticas y actitudes del profesor percibidas como negativas, los alumnos en PT reaccionaron de manera diferente al resto, no considerando los comentarios como ataques hacia su capacidad o persona, sino como crítica constructiva en preparación para su examen profesional, en contraste con los alumnos de primer año que pueden llegar a considerar que estos comentarios se hacen para atacarlos o desanimarlos. Sin embargo, considero importante señalar que es posible que el hecho de que los alumnos en PT no consideren este tipo

de actitudes como un ataque por parte del profesor, presente un sesgo si se considera que puede haber aquellos que sí reaccionaron de manera negativa, se desanimaron y desertaron en años anteriores. Como se mencionó anteriormente, los alumnos que permanecen orientados frente a desafíos y críticas, que piensan analíticamente, que resuelven problemas y toman decisiones, muestran un fuerte sentido de eficacia (Bandura, 1989, p. 729) porque entienden que estas situaciones son parte del proceso de aprendizaje y que enfocadas de la manera correcta los pueden ayudar a crecer. Por otro lado, los resultados sugieren que los alumnos que más tienden a compararse con otros son también los de primer año, pero conforme más avanzan en la licenciatura, mayor parece ser la presión de la competencia con otros y pueden llegar a tomar las críticas de manera más personal.

Finalmente, también se notó una tendencia con relación a las atribuciones causales, tanto del éxito como del fracaso; en ambas, los factores más influyentes se consideran dependientes del alumno, tales como la manera de practicar, el esfuerzo, el tiempo invertido, las habilidades y la concentración, aunque también se consideraron algunos factores externos al alumno o que no dependen de ellos en su totalidad, como las aportaciones del maestro, el estado anímico y los problemas personales. Estas observaciones coinciden con el argumento de Schunk (2001) que asegura que los alumnos se sienten más orgullosos de sus logros cuando estos se atribuyen a factores personales (p. 133) y el de McPherson & Zimmerman (2011) quienes señalan que si los alumnos suponen que tanto su éxito como su fracaso se atribuyen a factores que ellos pueden controlar, es más probable que se motiven a seguir practicando (p. 161). Fue interesante observar que, aparentemente, los alumnos que se sienten menos afectados por factores fuera de su control, como la institución o el número de clases, son aquellos de mayor nivel escolar; sin embargo, factores como la calidad de su instrumento y su estado anímico parecen desanimarlos con mayor frecuencia que a los alumnos menos avanzados.

### *Motivación, modelos y entorno e influencia social*

El enfoque de la segunda parte del cuestionario fue identificar a las personas y factores que interactúan con los estudiantes y la manera en la que influyen en su aprendizaje y motivación. McPherson & Zimmerman (2011) mencionan que padres, maestros, hermanos mayores y

compañeros, son apoyos e influencias importantes en el desarrollo musical, al fomentar la motivación, ofrecer un modelo de mecanismos autorreguladores e impulsar el deseo de mejorar e involucrarse en su propio aprendizaje (pp. 155-157). Los datos señalan que la mayoría de los participantes sienten el apoyo de su círculo más cercano (familiares y amigos) y de su maestro de instrumento, así como también de otros maestros. Sin embargo, cuando necesitan ayuda, se acercan principalmente al maestro de instrumento, a grabaciones, libros o blogs de expertos y, a compañeros músicos; siendo la tendencia el buscar a expertos o a aquellos que comparten su experiencia de aprendizaje. De acuerdo con Newman (2002), buscar ayuda de las personas o fuentes adecuadas refleja un comportamiento maduro y estratégico, porque muestra a alumnos comprometidos con su aprendizaje y conscientes de lo que pueden o no lograr por sí mismos, al buscar el apoyo necesario para evitar fallas y lograr sus objetivos (p. 132). También se observó que la mayoría de los participantes parecen estar dispuestos a aceptar y adoptar recomendaciones. Sin embargo, aunque la tendencia de preferir ignorar las sugerencias de otros o solo aceptar las de ciertas personas es porcentualmente baja, incrementa conforme los alumnos avanzan de año, con el mayor porcentaje asignado a los alumnos en PT.

Respecto a la percepción que los alumnos tienen de su profesor como modelo y sobre su manera de llevar la clase, podemos encontrar dos tipos de reacciones. Entre las reacciones positivas, la mayoría de los alumnos reportó que su maestro verbaliza las expectativas sobre lo que se debe de lograr, explica cómo resolver dificultades, así como tocar con el alumno y ejemplificar cómo tocar un pasaje o resolver alguna dificultad. McPherson & Zimmerman (2011) enfatizan la importancia de que el profesor ofrezca un ambiente de aprendizaje que contribuya a que la motivación evolucione hacia un compromiso serio con la música y que facilite el desarrollo de sus habilidades musicales y autorreguladoras (p. 156). Cuando esto no sucede, los alumnos pueden desanimarse, dudar de sus capacidades o ver al profesor como un obstáculo para lograr sus metas. La cantidad de participantes totales que reporta actitudes negativas por parte de su profesor fue baja, mencionando que se este enfoca más en los errores, que los detiene todo el tiempo al tocar y que parece desesperarse con ellos. Hay que mencionar, además, que por lo menos la mitad de los participantes reportó que el maestro espera que sean ellos quienes propongan soluciones y, aunque la pregunta no especifica a qué tipo de soluciones se refiere, dado que los alumnos de cuarto año y en PT asignan un mayor valor a esta actitud del maestro,

podemos intuir que se podría referir a la resolución de problemas, estrategias o al logro de objetivos.

De acuerdo a la mayoría de los alumnos, los cinco factores de mayor motivación son: notar un aprendizaje en el repertorio, tocar en público, sacar buenas calificaciones, saber que otros tienen una buena imagen de uno y sobresalir de entre otros músicos. Estas observaciones coinciden con que la motivación se desarrolla y nutre por medio de la experiencia y del disfrute de actividades musicales, tales como practicar, tomar clases y tocar en público (Pitts, 2009 en Hallam, 2016, p. 486). Cabe mencionar que las opciones “saber que otros tienen una buena imagen de mi” y “sobresalir de entre otros músicos” representan un porcentaje menor entre alumnos en PT a comparación del resto. Estos resultados contradicen a Woody (2004), quien asegura que aspectos como comentarios positivos y elogios contribuyen en gran medida al sentido de autoeficacia y a la motivación de los músicos (p. 19). Con respecto a esta discordancia, pienso que Woody está en lo correcto al afirmar que estos son factores influyentes, sin embargo, también considero, con base en los datos obtenidos en el cuestionario que, cuando la motivación intrínseca es mayor que la extrínseca, los músicos dependen menos de los comentarios de otros y más de su sentido de autoeficacia. Retomando los resultados, los cinco factores de mayor desmotivación son: no concentrarse al estudiar, estudiar mucho y no poder resolver algo, no sentirse cómodo al tocar en público, tener que competir con otros músicos y sentir que no se tienen las habilidades necesarias. Se debe agregar que a ninguno de estos cinco elementos le fue asignado un porcentaje mayor al 50% del total de alumnos.

Podemos observar que los factores identificados como motivadores se relacionan a la satisfacción obtenida durante al proceso de aprendizaje y a los resultados del esfuerzo y desempeño. Los desmotivadores, parten de la falta de una práctica efectiva y, por lo tanto, metas no alcanzadas. Asimismo, podemos señalar que es en estos últimos donde encontramos las diferencias más aparentes en los porcentajes por año. Por ejemplo, mientras que a los alumnos de menor nivel les preocupa más obtener buenas calificaciones y estudiar mucho algún pasaje y no poder resolverlo, los alumnos de mayor nivel parecen estar más preocupados por tener un instrumento que atienda las necesidades propias de su nivel y por participar en la elección de su repertorio. Considero importante que se identifiquen las cosas que motivan o desmotivan a los estudiantes ya que, como afirma Dweck (1986, 2000), los patrones de motivación influyen en el

comportamiento y, de acuerdo a los resultados que se obtengan del desempeño, el alumno puede perseverar y esforzarse o desanimarse y rendirse (en McPherson & Zimmerman, 2011, p. 153). En otras palabras y desde la perspectiva de la educación, para poder satisfacer las necesidades del estudiante y apoyarlo, es necesario primero, identificar estos desafíos.

### *Procesos del aprendizaje autorregulado: planeación, monitoreo y evaluación*

La tercera parte del cuestionario pretendió identificar cuáles son los hábitos de estudio utilizados regularmente y qué comportamientos se adoptan durante la planeación, monitoreo y evaluación de las sesiones de práctica. Con relación al dónde, cuándo, por cuánto tiempo y en cuántas sesiones se practica, se observaron resultados muy variados entre todos los participantes y no hubo tendencias claras en ninguno de los niveles. Por otro lado, considerando que las clases pueden ser matutinas o vespertinas, que algunos alumnos no tienen instrumento en casa y que otros se trasladan largas distancias, es normal que el alumno se adapte a la situación y al tiempo disponible, independientemente de que la situación sea o no la ideal. También es importante considerar que hay quienes tienen responsabilidades económicas y familiares que cumplir y todos esos factores influyen en la organización y duración de las sesiones de práctica.

Considero que esta falta de tendencias claras en los resultados refleja la realidad que los músicos enfrentan en cuanto a las restricciones de esfuerzo y recursos mencionadas por Ericsson *et al.* (1993). De acuerdo a su teoría, aspectos como contar con un instrumento propio, suficientes recursos económicos, un espacio adecuado para practicar y tener la facilidad de transportarse hacia el lugar de estudio, así como el esfuerzo que contemplan la concentración, el uso adecuado o aprovechamiento del tiempo y el equilibrio entre actividad y descanso son restricciones que los músicos deben de superar si pretenden tener éxito (pp. 170-171). También, dentro de las dimensiones mencionadas por McPherson y Zimmerman (2002, p. 134) que influyen en el aprendizaje y que el músico, dentro de lo posible, debe de intentar controlar, se encuentran el método, la administración del tiempo, el comportamiento y el ambiente físico, entre otras.

En los resultados enfocados a la planeación de la práctica, se pudo observar que de manera frecuente la mayor parte de los alumnos se enfoca en sus metas, en lo que se les pidió

que practicaran, en metas a largo plazo como exámenes y recitales, en el tiempo disponible para practicar, en lo más complicado del repertorio y en lo que estudiaron por última vez. Todos estos comportamientos fueron reportados de manera global por encima del 50% de frecuencia, sin embargo, respecto a que el maestro decida lo que se debe de practicar, solo los alumnos en PT reportaron un porcentaje más bajo respecto a sus compañeros debido a que en esta etapa se espera de ellos una mayor independencia sobre su aprendizaje. Considero alentador el hecho de que la mayoría de los estudiantes contemple la planeación y el establecimiento de metas como parte de su práctica. Zimmerman (2000a) explica que el fijar objetivos primarios y secundarios permite que estos sean el punto de referencia del logro deseado (p. 17) y McPherson y Zimmerman (2001) añaden que estos crean estándares para el desempeño propio (p. 158). Es por esto que Schunk (2001) recomienda que las metas sean específicas, que sus resultados se puedan observar a corto plazo y que presenten un desafío (p. 132). También se observó que, al planear qué estrategias utilizar al abordar una pieza por primera vez, se recurre con mayor frecuencia a estudiar por partes y avanzar conforme estas se resuelven, apoyarse de ejercicios técnicos, hacer calentamientos en el contexto de la pieza, identificar dificultades y escuchar grabaciones profesionales. Este punto es importante porque, según Zimmerman (2000a, pp. 16-17), es en este momento donde se seleccionan las estrategias correspondientes a la tarea con el fin de adquirir o seguir desarrollando habilidades y alcanzar los objetivos deseados.

En las preguntas relacionadas al monitoreo de las sesiones de práctica, se pidió que los alumnos identificaran las estrategias que tienden a utilizar con mayor frecuencia y se observó que por lo menos la mitad de los alumnos estudia lento, por secciones, simplifica pasajes complejos para resolver una dificultad a la vez y repite hasta que salga. Con relación a la repetición, los alumnos de PT reportaron un promedio más bajo que el resto, probablemente porque tienen una mayor variedad de estrategias y mayor experiencia en la resolución de problemas evitando repeticiones innecesarias. También se observó que quienes reportan con menor frecuencia simplificar pasajes fueron los alumnos de primer año, tal vez por falta de conocimiento o experiencia.

Respecto a las estrategias utilizadas para resolver pasajes difíciles, la mayoría reportó estudiar como lo sugiere el maestro, analizar el error y encontrar la causa por la cual este ocurre, enfocarse en resolver un aspecto a la vez, seguir intentando y repitiendo e intentar resolverlo de

una manera diferente. De nuevo se observó que son los alumnos de mayor nivel de licenciatura, los que tienden a recurrir en menor cantidad a las repeticiones. Por otro lado, y con mucha menor frecuencia, algunos reportaron no saber porqué se equivocan, no estudiar el pasaje hasta recibir ayuda del maestro, dejarlo para después o pensar que puede ser cuestión de inspiración. El contraste entre las estrategias utilizadas o la falta de estrategias muestra que, así como hay alumnos proactivos, perseverantes y que hacen uso de las herramientas a su alcance, también hay quienes se dejan vencer por su falta de comprensión, carencia de estrategias y no dan seguimiento a los problemas. Sobre la importancia de adquirir y utilizar estrategias, retomo la declaración de Hallam y Prince (2003), que enfatiza que la manera en que los músicos utilizan las habilidades necesarias para alcanzar sus metas y producir una ejecución de calidad tiene mucho mayor impacto que la cantidad de práctica (p. 3). Adicionalmente, estudios previamente mencionados como los de Wicinski (1950), Gruson (1988), Miklaszewski (1989) y Duke, Simmons y Cash (2009) concluyen que el uso de estrategias no solamente permite desarrollar la técnica, corregir y evitar errores, disminuir pausas y aprovechar el tiempo, sino que facilita un aprendizaje más eficiente y duradero y mejora el nivel de *expertise*. Asimismo, los datos obtenidos y en concordancia con la literatura, muestran que, conforme se adquiere mayor nivel, se aprende a utilizar una mayor variedad de estrategias a las que se puede recurrir durante el proceso de aprendizaje.

Respecto al proceso de monitoreo del aprendizaje, Bandura (1997) señala que utilizar la autoinstrucción durante las sesiones de práctica otorga información clave sobre si las estrategias utilizadas están facilitando o no los resultados deseados (p. 242). Schunk (2001) por su lado, denomina a este momento de autoobservación y añade que es crucial que esta se lleve a cabo en el momento y de manera continua para que cumpla su objetivo de dar una retroalimentación precisa (pp. 130-131). Considerando estas declaraciones, resulta preocupante que los resultados del cuestionario muestran que todos los hábitos de monitoreo utilizados con frecuencia por los participantes tienen un valor asignado por abajo del 50% sumando los valores de “siempre” y “casi siempre”. Los más utilizados fueron: anotar lo que se debe practicar, hacer anotaciones en la partitura, experimentar durante la práctica, llevar un registro detallado y grabarse al preparar una pieza. Dos hábitos que se reportaron con mayor frecuencia por los alumnos en PT en contraste con el resto fueron los de experimentar y grabarse. El primero puede deberse al dominio de la técnica, al amplio repertorio de estrategias, al nivel de ejecución y a la habilidad

de enfoque que pueden tener estos alumnos debido a su experiencia; el grabarse suele ser una estrategia útil cuando se prepara un repertorio de alto nivel y expectativas. Considero, por lo tanto, que este es un aspecto que tanto alumnos como maestros deben de tomar con mayor seriedad y buscar el desarrollo y mejora de estrategias que les faciliten realizar esta autoobservación de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, al evaluar una sesión de práctica donde no se lograron las metas deseadas, la mayoría de los alumnos reporta decidir retomar los pasajes problemáticos en la siguiente sesión, identificar cuál fue el problema y consultar con el profesor; mostrando actitudes que llevan a reflexionar sobre una parte del desempeño. Respecto a los comportamientos frecuentes que se presentan al finalizar la práctica se reportó terminar y seguir con las responsabilidades del día, considerar que se hizo lo posible con el tiempo disponible, reflexionar si era posible esforzarse más, anotar las cosas importantes, sentirse satisfecho y repasar lo que se esperaba lograr. Los elementos de esta lista representan porcentajes promedio (45-55%). Respecto a los alumnos en PT, se reportó reflexionar sobre 'si se pudieron esforzar más' con menor frecuencia que el resto de los alumnos, pero reportaron un promedio más alto en cuanto a la satisfacción resultante de sus sesiones de práctica.

Preocupa notar que, si bien hay una reflexión sobre lo que se logró, los resultados aparentan que de manera general esta no es una actividad constante o con objetivos claros y que al igual que el proceso de monitoreo, la autoevaluación presenta un área de oportunidad para los participantes. Capistrán-Gracia (2017) argumenta que el uso de estrategias de nivel metacognitivo promueve un aprendizaje efectivo que resulta en mejoras y en el logro de objetivos; por tanto, considera preocupante los resultados de su propio estudio donde reporta una deficiencia en los procesos de monitoreo y autoevaluación de los participantes, que a su vez pueden afectar el proceso de planeación de las sesiones de práctica (p. 90). Por su parte, Hewitt (2015) afirma que para lograr un desempeño de calidad y alcanzar los objetivos de ejecución del instrumento, es imperativo “un grado de exactitud de las autoevaluaciones” (p. 301). Además, considerando que los procesos del aprendizaje autorregulado son cíclicos, la reflexión y valoración constante sobre los logros, el esfuerzo, el uso de estrategias, etc. cobra una mayor importancia porque es lo que realimenta el proceso de planeación.

## Capítulo 5

### Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue identificar en la literatura cuáles son los factores que influyen en el aprendizaje y favorecen el desarrollo del *expertise* de estudiantes de música. A partir del análisis de la teoría de la adquisición de un desempeño experto y de la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado, se elaboró una tabla comparativa con el fin de identificar los elementos en común que contribuyen al desarrollo musical profesional, organizándolos en tres categorías unificadoras—práctica efectiva, aspectos por regular o superar e influencias de otros. A partir de las preguntas de investigación que surgieron de estas categorías, se diseñó un estudio exploratorio con el fin de identificar las actitudes, creencias y comportamientos en torno a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Instrumento y Licenciatura en Piano de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Con relación a la pregunta general de esta investigación y a partir del análisis y comparación del marco teórico de la adquisición de un desempeño experto y de la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado, puedo concluir que, en conjunto, ambos referentes teóricos engloban una combinación de factores que no solo influyen en los diversos aspectos de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de música, sino que además contribuyen de manera integral al desarrollo del *expertise* musical e instrumental. A lo largo de la investigación, se argumenta que existen conocimientos, habilidades, estrategias y comportamientos tanto musicales, como no musicales que son fundamentales para el dominio del instrumento, enfocándose además en cómo el entorno de aprendizaje y sus diferentes participantes influyen en este proceso. Por lo tanto, considero que el estudio de estos dos referentes teóricos, puede servir como una guía para docentes e instituciones, con el fin de promover y crear un ambiente de aprendizaje que entienda y considere las diversas necesidades de los estudiantes de música en sus diferentes niveles y que permita crear estrategias para proveerlos con las herramientas necesarias para su éxito en el ámbito musical.

De manera general, la literatura presentada en este trabajo nos dice que la autoeficacia, la motivación y los procesos autorreguladores del aprendizaje se desarrollan por medio de la experiencia, se ven influenciados por las interacciones con las personas y elementos de nuestro entorno y, que incrementan conforme se crece musical y personalmente. Con relación al análisis y comparación del marco teórico de la adquisición de un desempeño experto y de la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado, se llegó a seis conclusiones específicas:

1. De manera general, la experiencia de aprendizaje musical comienza de manera social y es influenciada por diversos actores tales como el profesor, los padres, los hermanos, los amigos, los compañeros, otros músicos, etc. Asimismo, es por medio de la instrucción y modelado de algún profesor, del apoyo y supervisión de los padres o de la observación de otros músicos que el estudiante comienza a desarrollar sus habilidades y conocimientos musicales, sus hábitos de estudio, su motivación, su compromiso con la música y la percepción de sus capacidades propias, eventualmente internalizando estos conocimientos y experiencias y desempeñando un papel más activo en su aprendizaje.
2. Por medio de la labor del maestro de instrumento, el estudiante tiene acceso a una serie de recursos que aportan a su aprendizaje, como son la instrucción, el modelado de tareas, un amplio repertorio de estrategias de estudio y resolución de problemas, asesoría en el establecimiento de objetivos, expectativas y planeación del estudio y retroalimentación.
3. Si bien la guía e instrucción del maestro de instrumento son fundamentales, la mayor parte del tiempo que el alumno dedica al estudio de su instrumento es de manera individual. Por lo tanto, es esencial que mediante la práctica constante y consciente de los procesos de planeación monitoreo y autoevaluación, el estudiante pueda lograr por sí mismo sesiones eficientes y lograr los objetivos trazados.
4. El ambiente de aprendizaje cambia constantemente y las experiencias que se obtienen de este pueden ser tanto positivas como negativas. Por ello, el estudiante debe poder sobreponerse a las circunstancias que se encuentran fuera de su control y tomar decisiones que le permitan ejercer control sobre las dimensiones que dependen de sí mismo, tales como comportamientos, métodos y administración de su tiempo y esfuerzo.
5. Para comprometerse a largo plazo con la música, como es el caso de los estudiantes de música a nivel superior y de los músicos profesionales, es fundamental la motivación. En un principio, esta surge de fuentes extrínsecas y conforme el estudiante adquiere mayor

nivel en su instrumento, mejora sus habilidades y obtiene resultados satisfactorios, sus creencias de autoeficacia incrementan, tiene mayor confianza en sí mismo y aumenta su motivación intrínseca y compromiso con la música, animándose a dedicar más tiempo involucrado en actividades que mejoren su desempeño y a ser proactivo al buscar ayuda para mejorar sus habilidades.

6. Las creencias de autoeficacia son centrales en el desarrollo musical integral y exitoso, porque afectan a cada uno de los elementos antes mencionados, desde la motivación, el esfuerzo y el compromiso, hasta los procesos de aprendizaje y la relación y reacción en torno a los actores e influencias de su entorno. Es importante que el estudiante conozca sus fortalezas y debilidades y que crea que tiene las herramientas necesarias para alcanzar sus metas, así maximizando sus esfuerzos durante el aprendizaje de manera efectiva y no permitiendo que los problemas y obstáculos lo distraigan o desanimen de sus objetivos.

Por lo que se refiere a los resultados del cuestionario podemos concluir que los elementos considerados en las 3 categorías que surgieron del análisis de los referentes teóricos se encuentran presentes en los participantes, algunos en mayor medida que otros. Los datos mostraron un incremento en los porcentajes relacionados a la adquisición de estrategias, habilidades y madurez en los alumnos más avanzados en la licenciatura; es decir, entre más alto es el año cursado y por ende, la experiencia, los alumnos tienden a involucrarse más activamente en su aprendizaje, a utilizar más efectivamente las estrategias y herramientas aprendidas y a mostrar una mayor fortaleza en sus creencias de autoeficacia, traduciéndose todo esto en mayores logros, satisfacción y a su vez un mayor compromiso con la música. De manera general se muestra también que los alumnos entienden que no solo su esfuerzo y habilidades son importantes para progresar en el aprendizaje de su instrumento, sino que la labor de su profesor, así como la influencia de otros profesores y de sus compañeros es también fundamental. Asimismo, la mayoría de los alumnos coincidió en que hay factores dentro y fuera de su control a los que les pueden atribuir su éxito o su fracaso, mostrando que la mayor parte del tiempo los factores más determinantes dependen de ellos mismos.

Sin embargo, también se puede concluir que existen evidentes áreas de oportunidad para los participantes, puntualmente en el monitoreo y la autoevaluación durante la práctica. Si bien se constata que los estudiantes conocen una variedad de estrategias y comportamientos que

forman parte de estos procesos, no muestran utilizarlos de manera regular en sus sesiones de estudio. Este punto debería llamar especial atención a los profesores de instrumento y a las instituciones que pretenden formar músicos profesionales, dado que la literatura confirma la importancia de poder monitorear el aprendizaje de manera objetiva y de poder autoevaluarse con la mayor precisión posible. Considero importante crear estrategias de enseñanza que fortalezcan estas áreas de oportunidad y permitan a los estudiantes aprovechar su estudio al máximo. También pienso que los maestros de instrumento deben de prestar especial atención a modelar estos comportamientos de manera constante, especialmente con los estudiantes en los primeros años de licenciatura, y así dotarlos de mayor confianza para llevarlos a cabo.

### *Discusiones adicionales*

Es necesario recalcar que, tomando en cuenta el tiempo designado para completar este trabajo de maestría, se tomó la decisión de analizar y presentar los resultados de manera global y comparando los años de licenciatura. Sin embargo, considero que tener un número idéntico de participantes por año podría brindar mayor claridad y variedad a los datos y tendencias observados. Asimismo, sugiero también analizar los resultados por familia de instrumento dado que, investigaciones como las de Jørgensen (1997), han mostrado que los diferentes grupos instrumentales dedican diferentes horas al estudio y eso, a su vez, podría mostrar tendencias variadas en el uso de estrategias durante la práctica.

En retrospectiva, también se han identificado dos limitaciones principales de esta investigación. En primer lugar, el número total de participantes no representa a la mayoría de los estudiantes matriculados en las licenciaturas de piano e instrumento del ciclo escolar 2018-2019. Por lo tanto, algunos de los resultados o tendencias observados en este estudio podrían no representar la realidad del cuerpo total de estudiantes. Por otro lado, durante el análisis de resultados se identificó que algunos de los continuos presentaron conceptos o situaciones que pudieron haber sido más claros al añadir una nota ofreciendo contexto o aclarando la definición de un término. Aunque probablemente estos ajustes no hubieran cambiado de manera significativa los resultados, es probable que hubieran reflejado de manera más precisa el sentir de los participantes.

Por otro lado, conviene sugerir posibles líneas de investigación para continuar con el estudio del tema. Primero, considero que sería interesante dar un seguimiento a los alumnos entrevistados con relación a su titulación e identificar si están culminando su licenciatura exitosamente o si hay rezago o una falta de egresados y analizar las causas, ya sean dependientes o no del alumno. También, se podría considerar expandir el cuestionario a los alumnos del programa de Propedéutico<sup>24</sup> de la Facultad de Música de la UNAM, con el objetivo de identificar mejores estrategias y herramientas que se podrían ofrecer a los alumnos previo a comenzar la licenciatura y así, facilitar y enriquecer el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, pienso que el estudio se vería enriquecido al incluir a otras escuelas profesionales de música, ya sea de la Ciudad de México o de otras partes del país para conocer qué tendencias son generales y cuáles son específicas a la institución o programa. Finalmente, se podría considerar ahondar en alguno de los aspectos explorados en este trabajo para investigarlo más a fondo y así enriquecer los resultados.

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos en esta investigación, así como cualquier otra que se enfoque en las herramientas necesarias para que los músicos se desarrollen a un nivel experto, ofrecen información valiosa para el campo de la educación musical. El analizar y reflexionar sobre lo que estos estudios han encontrado, debería de motivar la reflexión de profesores y administradores para identificar áreas de oportunidad que beneficien el desarrollo musical de los estudiantes. Como se expuso en los primeros dos capítulos, si bien el enfoque principal de los estudiantes es ser intérpretes de excelencia, no se deben ignorar las habilidades y herramientas no musicales que tanto influyen en el desarrollo integral de su quehacer. Considero necesario que las escuelas profesionales de música se preocupen por ofrecer clases, talleres, seminarios, foros—por mencionar algunos ejemplos—que atiendan las necesidades de los alumnos dentro de sus contextos y que les brinden oportunidades para aprender de músicos expertos no solo en un formato de clases maestras, sino en espacios que les permitan compartir sus experiencias, estrategias, motivaciones, etc. Creo también conveniente una reflexión por parte de los profesores de instrumento sobre sus propias prácticas y estrategias de enseñanza con el fin de identificar oportunidades de mejora y así brindar una mejor calidad de enseñanza y experiencia de aprendizaje a sus alumnos.

---

<sup>24</sup> Prerrequisito para los candidatos a la licenciatura de cualquier área de la facultad.

De manera personal puedo asegurar que la realización de esta investigación me ha permitido reflexionar sobre mi práctica docente, sobre mi propia experiencia de aprendizaje en el piano y me ha motivado a continuar enriqueciendo mi conocimiento y mi práctica musical, tanto instrumental como docente. De lo mencionado anteriormente, concluyo que el presente estudio ha logrado los objetivos trazados y que puede ser un punto de partida para futuras investigaciones sobre la experiencia de aprendizaje y adquisición del *expertise* de estudiantes de música.

## Referencias

- Allen, D. R. (2007). *Mental representations in clarinet performance: connections between auditory imagery and motor behaviors*: University of North Carolina at Greensboro.
- Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of music*, 44(2), 278-292.
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of music*, 34(4), 535-558.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). Experticia. En *Diccionario de americanismos*. Recuperado en 2 de marzo de 2021, de <https://lema.rae.es/damer/?key=experticia>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Benton, C. W. (2013). Promoting Metacognition in Music Classes. *Music Educators Journal*, 100(2), 52-59.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Overview. In P. P. M. Z. M. Boekaerts (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic Press.
- Bonneville-Roussy, A., & Bouffard, T. (2015). 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.
- Brändström, S. (1995). Self-Formulated Goals and Self-Evaluation in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (127), 16-21.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. W. R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Burwell, K. & Shipton, M. (2013). Strategic approaches to practice: an action research project. *British Journal of Music Education*, 30(03), 329-345.
- Byo, J. L. (2004). Teaching Problem Solving in Practice. *Music Educators Journal*, 91(2), 35-39.

- Capistrán-Gracia, R.W. (2017). *La práctica musical efectiva. Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica*. Aguascalientes, México: Editorial UAA.
- Capistrán Gracia, R. W. (2018). La investigación empírica sobre estrategias de práctica y autorregulación en preparación para una presentación musical. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes del IA*, 6(11), 1-22.
- Chaffin, R., & Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 19–39). New York, NY: Oxford University Press.
- Cremschi, A. M. (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.
- Dawson, W. J. (2006). Playing without Pain: Strategies for the Developing Instrumentalist. *Music Educators Journal*, 93(2), 36-41.
- Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's Not How Much; It's How: Characteristics of Practice Behavior and Retention of Performance Skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310-321.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The Making of an Expert. (cover story). *Harvard Business Review*, 85(7/8), 114-121.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovitch, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert* (pp. 41–67). New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Flórez Ochoa, R. (2000). Autorregulación, Metacognición y Evaluación. *Acción Pedagógica*, 9(1,2), 4-11.
- García, M. T., Dubé, F., Moreno, M. & Marín, A. (2014). Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades metacognitivas del alumno de instrumento con el fin de maximizar la eficacia de sus prácticas instrumentales. *RIEM: Revista Internacional De*

- Educación Musical* (2), 36-47.
- Gerber, D. T. (2012). *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas*. [Tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55626/000858285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hallam, S. (1995). Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music. *Psychology of music*, 23(2), 111-128.
- Hallam, S. (2001a). The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.
- Hallam, S. (2001b). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2-22.
- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of music*, 38(3), 308-330.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of music*, 40(5), 652-680.
- Hallam, S. (2016). Motivation to Learn. In I. C. S. Hallam, & M. Thaut (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 479-491). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hambrick, D. Z., Oswald, F. L., Altmann, E. M., Meinz, E. J., Gobet, F., & Campitelli, G. (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence*, 45, 34-45.
- Hatfield, J. L., & Lemyre, P. N. (2016). Foundations of Intervention Research in Instrumental Practice. *Frontiers in Psychology*, 6(2014), 1-11.
- Henry, R. O. (2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, (30), 207.
- Hernández-Sampieri, R. Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). México: McGraw Hill.

- Hewitt, M. P. (2001). The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music and Practice Attitude. *Journal of Research in Music Education, 49*(4), 307-322.
- Hewitt, M. P. (2005). Self-Evaluation Accuracy among High School and Middle School Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education, 53*(2), 148-161.
- Hewitt, M. P. (2011). The Impact of Self-Evaluation Instruction on Student Self-Evaluation, Music Performance, and Self-Evaluation Accuracy. *Journal of Research in Music Education, 59*(1), 6-20.
- Hewitt, M. P. (2015). Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Music Performance of Secondary-Level Band Students. *Journal of Research in Music Education, 63*(3), 298-313.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO: Montréal, Québec.
- Jørgensen, H. (2002). Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice among Instrumental Students in a Conservatoire. *Music Education Research, 4*(1), 105-119.
- Jørgensen H. & Hallam, S. (2016). Practising. In I. C. S. Hallam, & M. Thaut (Ed.), *The Oxford Handbook for Music Psychology* (pp. 449-462). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krampe, R. T., & Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General, 125*(4), 331-359.
- 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.
- Labes, E. M. (1998). *Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa*. Chapecó: Grifos.
- Lehman, A. C., & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovitch, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert* (pp. 457– 470). New York: Cambridge University Press.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research, 10*(1), 91-106.
- Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and Achievement. In R. C. C. P. Richardson (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 348-372). Oxford: Oxford University Press.

- Mach, E. (1991). *Great contemporary pianists speak for themselves* (Vols. 1-2). Toronto, Ontario: Dover.
- Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and Achievement. In R. C. C. P. Richardson (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 348-372). Oxford: Oxford University Press.
- Mantovani, M. R., & Santos, R. A. T. D. (2019). Perspectivas de Deliberação na Prática Pianística de um Competente. En *PERFORMUS'19. Congresso Internacional da Associação Brasileira de Performance Musical (19.: 2019: Goiânia, GO). Anais. Performance Musical em Conexão: um olhar sobre possibilidades de integração do fazer artístico com questões que pautam as perspectivas para a área no mundo. Goiânia, GO: ABRAPEM, 2019.*
- McPherson, G. E. (1995). Five Aspects of Musical Performance and Their Correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (127), 115-121.
- McPherson, G. & McCormick, J. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*, 34(3), 322-336.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2011). Self-Regulation of musical learning. A social Cognitive perspective on developing performance skill. In R. C. P. Webster (Ed.), *MENC Handbook of Research on Music Learning* (Vol. 2, pp. 130-175). New York, NY: Oxford University Press.
- Merriam-Webster. (s.f.). Expertise. En *Merriam-Webster.com dictionary*. Recuperado el 2 de marzo de 2021, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/expertise?src=search-dict-box>
- 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. (2012). The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321-338.
- Newman, R. S. (2002). How Self-Regulated Learners Cope with Academic Difficulty: The Role of Adaptive Help Seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132-138.
- Nielsen, S. G. (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), 155-167.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of music*, 32(4), 418-431.
- Noyle, L. J. (1987). *Pianists on Playing: Interviews with Twelve Concert Pianists*. London: Scarecrow Press.
- Ortiz-Millán, G. (2007). Una definición muy general. Un comentario a la definición de creencia de Villoro. *Signos filosóficos*, 9(18), 181-189.
- Oxford Learner's Dictionary (s.f.). Expertise. En *Oxford Learner's Dictionary of Academic English*. Recuperado en 2 de marzo de 2021, de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/expertise?q=expertise>
- Paivio, A. (1990). *Mental representations*. New York: Oxford University Press.
- Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Motivation and Self-regulated learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 111-139). New York, NY: Taylor & Francis Group
- Papageorgi, I., Creech, A., Haddon, E., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., & Welch, G. (2009). Perceptions and predictions of expertise in advanced musical learners. *Psychology of music*, 38(1), 31-66.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Real Academia Española. (s.f.) Experticia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 25 de marzo de 2021, de <https://dle.rae.es/?w=creencia>

- Real Academia Española. (s.f.) Experticia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de marzo de 2021, de <https://dle.rae.es/experticia?m=form>
- Rodríguez Cordero, D. F. (2013). La preparación pedagógica de los formadores del músico profesional. *CLAVE Revista Cubana de Música*. 15(2), 6-13.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of music*. New York: Dover. (Originally published in 1938).
- Schofield, L. (2012). Why Didn't I Think of that? Teachers' Influence on Students' Metacognitive Knowledge of How to Help Students Acquire Metacognitive Abilities. *Kairaranga*, 13(1), 56-62.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of music*. New York: Dover. (Originally published in 1938).
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México, México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). The Problem and the Approach (A. Kozulin, Trans.). In *Thought and Language* (pp. 1-11). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Williamon, A. (2004). Strategies for individual practice. *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*.: Oxford University Press.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91(3), 353-376.
- Woody, R. H. (2001). Learning From the Experts: Applying Research in Expert Performance To Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 9-14.
- Woody, R. H. (2004). The Motivations of Exceptional Musicians. *Music Educators Journal*, 90(3), 17-21.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. P. M. Z. M. Boekaerts (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70.

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 A. Información demográfica de los participantes

Participantes del estudio señalando año de licenciatura, instrumento, género, edad y años de estudio de su instrumento. <sup>25</sup> (PT=proceso de titulación)

No. Alumno	Año de Licenciatura	Instrumento	Género	Edad	Años que lleva tocando
1	1	Arpa	Femenino	20	4
2	1	Clarinete	Masculino	25	10
3	1	Clarinete	Masculino	20	15
4	1	Corno francés	Masculino	21	6
5	1	Corno francés	Masculino	22	5
6	1	Fagot	Femenino	27	7
7	1	Fagot	Masculino		4
8	1	Guitarra	Masculino	20	7
9	1	Guitarra	Femenino	22	5
10	1	Percusiones	Masculino	21	5
11	1	Piano	Masculino	19	13
12	1	Piano	Masculino	18	7
13	1	Piano	Masculino	25	10
14	1	Tuba	Masculino	32	14
15	1	Viola	Femenino	18	6
16	1	Violín	Masculino	26	
17	1	Violín	Masculino	24	
18	1	Violoncello	Femenino	22	5
19	1	Violoncello	Femenino	18	5
20	1	Violoncello	Masculino	22	
21	1	Violoncello	Femenino	18	
22	1	Violoncello	Masculino	21	7
23	1	Violoncello	Femenino	19	6
24	1	Violoncello	Femenino	18	11
25	2	Clarinete	Masculino	23	
26	2	Clarinete	Masculino	22	11

<sup>25</sup> Los campos vacíos en la tabla reflejan información no proporcionada por los participantes.

27	2	Clarinete	Masculino	23	6
28	2	Contrabajo	Masculino		10
29	2	Contrabajo	Masculino	19	10
30	2	Flauta transversal	Masculino	26	
31	2	Flauta transversal	Masculino	26	8
32	2	Guitarra	Masculino	26	15
33	2	Guitarra	Femenino	20	12
34	2	Percusiones	Masculino	22	
35	2	Percusiones	Femenino	21	
36	2	Percusiones	Femenino	21	10
37	2	Piano	Masculino	24	8
38	2	Piano	Femenino		7
39	2	Piano	Masculino	27	14
40	2	Piano	Femenino	21	10
41	2	Trombón	Masculino	27	15
42	2	Trompeta	Masculino	20	
43	2	Trompeta	Masculino	19	
44	2	Trompeta	Masculino	25	10
45	2	Trompeta	Femenino		6
46	2	Trompeta	Masculino	23	6
47	2	Trompeta	Masculino	25	6
48	2	Violín	Femenino	26	12
49	2	Violín	Masculino	22	10
50	2	Violín	Masculino	29	9
51	2	Violín	Femenino	21	
52	2	Violín	Masculino	20	
53	2	Violín	Masculino	30	
54	2	Violoncello	Masculino	26	
55	2	Violoncello	Femenino	21	
56	2	Violoncello	Masculino	29	
57	3	Clarinete	Masculino		
58	3	Clarinete	Masculino		
59	3	Contrabajo	Femenino		10
60	3	Contrabajo	Masculino	20	8
61	3	Flauta transversal	Masculino	21	9
62	3	Flauta transversal	Masculino	24	
63	3	Flauta transversal	Femenino	21	
64	3	Guitarra	Femenino	30	20
65	3	Guitarra	Masculino	24	7

66	3	Guitarra	Femenino	22	10
67	3	Piano	Masculino	24	11
68	3	Piano	Masculino	24	13
69	3	Saxofón	Masculino	21	9
70	3	Saxofón alto	Femenino	21	8
71	3	Viola	Masculino	24	8
72	3	Violín	Masculino	24	
73	3	Violín	Masculino	24	
74	3	Violín	Masculino	23	8
75	4	Contrabajo	Masculino	35	10
76	4	Contrabajo	Masculino	32	10
77	4	Guitarra	Masculino	25	15
78	4	Guitarra	Femenino	25	15
79	4	Percusiones	Femenino	26	14
80	4	Percusiones	Femenino		9
81	4	Piano	Femenino	23	10
82	4	Piano	Femenino	21	14
83	4	Piano	Femenino	25	20
84	4	Piano	Masculino	24	15
85	4	Saxofón	Masculino	26	10
86	4	Trompeta	Femenino	25	11
87	4	Violín	Masculino	29	11
88	4	Violín	Masculino	24	
89	4	Violoncello	Masculino	24	
90	PT	Contrabajo	Femenino	23	11
91	PT	Guitarra	Masculino	32	15
92	PT	Guitarra	Masculino	25	14
93	PT	Piano	Masculino	26	20
94	PT	Piano	Masculino	29	23
95	PT	Piano	Masculino	26	11
96	PT	Piano	Masculino	30	16
97	PT	Tuba	Masculino	28	8
98	PT	Violín	Masculino	26	19
99	PT	Violoncello	Masculino	26	10
100	PT	Violoncello	Femenino	24	10

## Apéndice B. Autoeficacia, perseverancia y atribución causal

1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado... No me quedo conforme y busco avanzar aún más allá de mi nivel					
Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	33%	50%	13%	0%	0%
2o	63%	28%	3%	0%	3%
3o	33%	61%	6%	0%	0%
4o	67%	27%	7%	0%	0%
PT	64%	36%	0%	0%	0%

1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado... Sé que he llegado ahí gracias a mi esfuerzo					
Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	38%	50%	8%	0%	0%
2o	69%	22%	6%	0%	3%
3o	33%	39%	28%	0%	0%
4o	60%	33%	7%	0%	0%
PT	36%	45%	18%	0%	0%

1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado... Considero que mi maestro ha hecho un buen trabajo					
Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	33%	50%	8%	4%	0%
2o	53%	28%	9%	6%	3%
3o	50%	33%	11%	6%	0%
4o	67%	27%	7%	0%	0%
PT	45%	27%	27%	0%	0%

1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado... Dudo de mi progreso					
Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	29%	29%	25%	8%
2o	0%	41%	22%	34%	3%
3o	0%	17%	44%	39%	0%
4o	7%	13%	20%	53%	7%
PT	0%	27%	9%	27%	36%

1. Cuando analizo mis avances y las metas que he alcanzado... Reconozco que siguen siendo insuficientes					
Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	33%	29%	21%	13%	0%
2o	34%	34%	9%	19%	3%
3o	28%	67%	6%	0%	0%
4o	0%	40%	0%	0%	0%
PT	18%	18%	45%	18%	0%

2. Cuando no progreso como quisiera... Desahogo mis preocupaciones con alguien					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	25%	29%	17%	8%
2o	28%	13%	13%	34%	13%
3o	11%	39%	33%	17%	0%
4o	7%	27%	53%	7%	7%
PT	18%	18%	27%	18%	18%

2. Cuando no progreso como quisiera... Me avergüenza aceptar mis debilidades					
--	--	--	--	--	--

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	17%	42%	29%	4%
2o	0%	9%	31%	31%	28%
3o	0%	22%	61%	17%	0%
4o	7%	13%	20%	20%	40%
PT	0%	9%	27%	27%	36%

### 2. Cuando no progreso como quisiera... Pido consejo a alguien

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	54%	17%	8%	0%
2o	25%	44%	25%	6%	0%
3o	22%	22%	44%	11%	0%
4o	7%	47%	47%	0%	0%
PT	9%	45%	27%	18%	0%

### 2. Cuando no progreso como quisiera... Me tranquiliza saber que es posible mejorar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	29%	21%	8%	0%
2o	53%	28%	19%	0%	0%
3o	22%	56%	17%	6%	0%
4o	53%	33%	13%	0%	0%
PT	36%	45%	9%	9%	0%

### 2. Cuando no progreso como quisiera... Considero cambiar de área o carrera

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	0%	13%	38%	50%
2o	0%	0%	13%	31%	56%
3o	0%	0%	6%	67%	28%
4o	0%	0%	0%	20%	80%
PT	0%	0%	0%	27%	73%

### 2. Cuando no progreso como quisiera... Se me dificulta retomar el instrumento

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	13%	29%	50%	8%
2o	3%	13%	16%	31%	38%
3o	0%	17%	17%	33%	33%
4o	0%	7%	13%	33%	47%
PT	0%	9%	36%	27%	27%

### 2. Cuando no progreso como quisiera... Me frustró

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	13%	38%	8%	0%
2o	6%	28%	47%	19%	0%
3o	6%	44%	33%	17%	0%
4o	20%	20%	20%	20%	20%
PT	0%	27%	45%	18%	9%

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no muestro avances me hace suponer que... Me faltó estudiar

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	63%	29%	0%	4%	0%
2o	41%	56%	0%	0%	3%
3o	39%	61%	0%	0%	0%

4o	60%	33%	0%	7%	0%
PT	9%	55%	36%	0%	0%

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no muestro avances me hace suponer que... Se enfoca en lo negativo

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	8%	13%	58%	17%
2o	6%	3%	22%	59%	9%
3o	0%	11%	28%	50%	11%
4o	0%	0%	20%	53%	27%
PT	0%	18%	27%	45%	9%

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no muestro avances me hace suponer que... Aunque practiqué no logré mucho

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	17%	63%	13%	0%
2o	9%	19%	28%	28%	16%
3o	0%	28%	22%	50%	0%
4o	0%	33%	33%	27%	7%
PT	9%	9%	18%	36%	27%

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no muestro avances me hace suponer que... No me quedó claro lo que tenía que practicar

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	17%	54%	17%	4%
2o	6%	22%	50%	22%	0%
3o	0%	28%	67%	6%	0%
4o	13%	20%	33%	20%	13%
PT	9%	27%	18%	18%	27%

### 3. Recibir una crítica de mi maestro cuando no muestro avances me hace suponer que... No tengo suficiente talento

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	13%	29%	33%	17%
2o	0%	0%	50%	38%	13%
3o	0%	11%	44%	44%	0%
4o	0%	7%	7%	47%	40%
PT	0%	0%	18%	36%	45%

### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación... Para desmotivarme

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	4%	38%	46%	8%
2o	0%	13%	59%	19%	9%
3o	0%	6%	78%	17%	0%
4o	0%	7%	20%	60%	7%
PT	9%	0%	27%	27%	36%

### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación... Porque yo toco mejor

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	0%	25%	21%	50%
2o	28%	0%	28%	25%	41%
3o	0%	6%	28%	61%	6%
4o	0%	0%	27%	33%	40%
PT	9%	0%	27%	36%	27%

### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación... Para proponer algo positivo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
---------------------	---------	--------------	----------------	-----------------	-------

1o	21%	50%	17%	4%	0%
2o	13%	44%	31%	9%	3%
3o	11%	39%	28%	22%	0%
4o	0%	67%	33%	0%	0%
PT	9%	55%	18%	18%	0%

#### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación... Para "darse aires de superioridad"

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	4%	42%	29%	17%
2o	6%	16%	41%	22%	16%
3o	0%	28%	50%	11%	11%
4o	0%	33%	33%	20%	13%
PT	18%	18%	18%	27%	18%

#### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación... Para motivarme a hacerlo mejor

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	33%	38%	17%	8%	0%
2o	19%	38%	31%	13%	0%
3o	11%	33%	28%	6%	22%
4o	20%	53%	13%	13%	0%
PT	9%	45%	36%	9%	0%

#### 4. Considero que mis compañeros pueden llegar a criticar mi interpretación... Porque hay competencia entre nuestros maestros

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	8%	25%	38%	13%
2o	13%	8%	25%	38%	13%
3o	0%	17%	39%	39%	6%
4o	0%	0%	27%	67%	7%
PT	9%	27%	27%	0%	36%

#### 5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo... Me molesta

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	0%	8%	13%	71%
2o	0%	3%	3%	16%	78%
3o	0%	6%	17%	6%	72%
4o	7%	0%	7%	20%	67%
PT	0%	0%	9%	36%	55%

#### 5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo... Me motivo a generar una competencia sana

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	4%	33%	13%	8%
2o	22%	34%	31%	6%	3%
3o	17%	44%	22%	17%	0%
4o	33%	20%	33%	7%	7%
PT	0%	36%	18%	27%	18%

#### 5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo... Tiendo a compararme con él o ella

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	17%	21%	21%	0%
2o	6%	25%	19%	34%	16%
3o	6%	17%	28%	50%	0%
4o	20%	13%	40%	13%	13%
PT	9%	18%	36%	0%	36%

**5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo... Me desmotiva**

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	13%	21%	29%	38%
2o	0%	0%	13%	38%	50%
3o	0%	6%	22%	56%	17%
4o	7%	7%	7%	47%	33%
PT	0%	0%	27%	36%	36%

**5. Cuando un compañero toca el mismo repertorio que yo... Me interesa saber cómo está avanzando**

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	17%	17%	8%	21%
2o	25%	28%	31%	6%	9%
3o	11%	17%	50%	17%	6%
4o	20%	47%	20%	13%	0%
PT	9%	27%	27%	9%	27%

**6. Mi éxito musical depende de... Mi talento**

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	8%	29%	42%	8%	13%
2o	28%	19%	34%	13%	6%
3o	0%	39%	33%	28%	0%
4o	13%	40%	33%	13%	0%
PT	27%	36%	27%	0%	9%

**6. Mi éxito musical depende de... Mi maestro**

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	13%	38%	42%	0%	8%
2o	22%	50%	22%	6%	0%
3o	11%	44%	44%	0%	0%
4o	13%	40%	33%	13%	0%
PT	9%	55%	27%	0%	9%

**6. Mi éxito musical depende de... La calidad de mi instrumento**

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	38%	21%	13%	25%
2o	28%	38%	25%	6%	3%
3o	0%	44%	28%	28%	0%
4o	0%	40%	40%	13%	7%
PT	0%	36%	45%	9%	9%

**6. Mi éxito musical depende de... Mis horas de estudio**

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	54%	42%	4%	0%	0%
2o	66%	31%	3%	0%	0%
3o	33%	61%	6%	0%	0%
4o	40%	53%	7%	0%	0%
PT	45%	45%	9%	0%	0%

**6. Mi éxito musical depende de... Mi esfuerzo**

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	71%	29%	0%	0%	0%
2o	75%	22%	0%	3%	0%

3o	39%	61%	0%	0%	0%
4o	80%	13%	0%	7%	0%
PT	64%	27%	9%	0%	0%

#### 6. Mi éxito musical depende de... Mis habilidades

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	17%	71%	13%	0%	0%
2o	31%	56%	3%	9%	0%
3o	11%	78%	11%	0%	0%
4o	20%	33%	40%	7%	0%
PT	27%	73%	0%	0%	0%

#### 6. Mi éxito musical depende de... El renombre de mi institución

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	42%	21%	17%	17%
2o	16%	38%	31%	9%	3%
3o	6%	28%	39%	28%	0%
4o	13%	27%	27%	13%	20%
PT	0%	0%	27%	9%	64%

#### 6. Mi éxito musical depende de... Mi estado anímico durante el semestre

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	38%	42%	17%	0%
2o	28%	38%	13%	19%	3%
3o	0%	67%	11%	22%	0%
4o	13%	33%	47%	7%	0%
PT	9%	36%	55%	0%	0%

#### 6. Mi éxito musical depende de... La cantidad de clases durante el semestre

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	29%	42%	13%	17%
2o	6%	31%	38%	25%	0%
3o	0%	33%	39%	28%	0%
4o	0%	27%	47%	13%	13%
PT	0%	9%	27%	45%	18%

#### 6. Mi éxito musical depende de... Mi forma de practicar

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	58%	38%	4%	0%	0%
2o	81%	16%	3%	0%	0%
3o	56%	44%	0%	0%	0%
4o	73%	27%	0%	0%	0%
PT	100%	0%	0%	0%	0%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Mi talento

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	13%	38%	29%	21%
2o	0%	9%	41%	34%	16%
3o	0%	17%	22%	56%	6%
4o	13%	13%	27%	20%	27%
PT	0%	27%	18%	27%	27%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Mi maestro

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	4%	25%	58%	13%
2o	0%	6%	31%	41%	22%
3o	6%	0%	28%	50%	11%
4o	0%	13%	40%	40%	7%
PT	0%	9%	55%	9%	27%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... La calidad de mi instrumento

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	0%	50%	29%	21%
2o	3%	16%	44%	34%	3%
3o	0%	11%	44%	44%	0%
4o	0%	27%	40%	13%	20%
PT	0%	36%	45%	9%	9%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... La cantidad de clases durante el semestre

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	4%	21%	46%	13%	17%
2o	6%	13%	59%	13%	9%
3o	6%	28%	39%	22%	6%
4o	0%	33%	20%	33%	13%
PT	0%	18%	27%	45%	9%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Mi esfuerzo

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	25%	42%	29%	4%	0%
2o	9%	41%	22%	25%	3%
3o	17%	44%	22%	17%	0%
4o	7%	40%	33%	0%	20%
PT	0%	36%	27%	9%	18%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Mis habilidades

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	25%	33%	29%	13%
2o	9%	6%	34%	47%	3%
3o	0%	22%	39%	39%	0%
4o	0%	20%	20%	47%	13%
PT	0%	27%	27%	27%	18%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... El renombre de mi institución

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	0%	0%	38%	42%	21%
2o	0%	3%	31%	50%	16%
3o	0%	11%	28%	61%	0%
4o	13%	7%	27%	33%	20%
PT	0%	0%	0%	36%	64%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Mi estado anímico durante el semestre

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	13%	29%	50%	8%	0%
2o	9%	41%	28%	22%	0%
3o	6%	28%	67%	0%	0%
4o	33%	27%	20%	20%	0%

PT	9%	55%	9%	9%	18%
----	----	-----	----	----	-----

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Problemas personales

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	13%	17%	63%	4%	4%
2o	9%	41%	25%	25%	0%
3o	6%	33%	56%	6%	0%
4o	13%	33%	53%	0%	0%
PT	9%	36%	27%	9%	18%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Problemas financieros

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	8%	8%	50%	8%	25%
2o	6%	34%	34%	22%	3%
3o	0%	33%	50%	17%	0%
4o	13%	7%	53%	20%	7%
PT	0%	18%	36%	27%	18%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Las distracciones

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	25%	50%	13%	8%	4%
2o	22%	47%	25%	6%	0%
3o	22%	50%	17%	11%	0%
4o	20%	40%	20%	20%	0%
PT	18%	45%	0%	18%	18%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... La falta de tiempo

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	13%	38%	38%	13%	0%
2o	13%	50%	19%	16%	3%
3o	6%	56%	33%	6%	0%
4o	7%	60%	7%	27%	0%
PT	18%	36%	18%	9%	18%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... El pánico escénico

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	13%	38%	21%	13%	17%
2o	9%	28%	16%	22%	25%
3o	6%	28%	33%	22%	11%
4o	7%	20%	47%	20%	7%
PT	18%	27%	27%	18%	9%

#### 7. Atribuyo mis fracasos musicales a... Que me aburro cuando practico

Año de licenciatura	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1o	13%	17%	21%	29%	21%
2o	6%	13%	16%	53%	13%
3o	6%	17%	28%	50%	0%
4o	13%	20%	13%	40%	13%
PT	0%	18%	45%	27%	9%

## Apéndice C. Motivación, modelos y entorno e influencia social

8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de... Padres					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	63%	13%	21%	0%	4%
2o	72%	25%	0%	0%	3%
3o	61%	17%	17%	0%	6%
4o	73%	27%	0%	0%	0%
PT	73%	27%	0%	0%	0%
8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de... Hermanos					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	33%	25%	17%	13%	13%
2o	59%	13%	3%	3%	13%
3o	33%	11%	11%	0%	28%
4o	53%	33%	7%	0%	0%
PT	64%	9%	18%	9%	0%
8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de... Amigos					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	38%	25%	0%	0%
2o	47%	22%	28%	3%	0%
3o	39%	39%	22%	0%	0%
4o	47%	47%	7%	0%	0%
PT	45%	27%	27%	0%	0%
8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de... Pareja/ cónyuge					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	46%	8%	17%	17%	4%
2o	41%	13%	19%	3%	16%
3o	50%	28%	0%	0%	6%
4o	47%	13%	7%	0%	7%
PT	55%	18%	0%	0%	9%
8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de... Maestro de instrumento					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	63%	29%	4%	0%	0%
2o	59%	34%	6%	0%	0%
3o	61%	33%	0%	0%	0%
4o	73%	27%	0%	0%	0%
PT	64%	27%	9%	0%	0%
8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de... Otros maestros					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	54%	17%	0%	0%
2o	22%	47%	16%	16%	0%
3o	17%	39%	33%	6%	0%
4o	53%	27%	20%	0%	0%
PT	18%	55%	18%	9%	0%
8. En mi trayectoria para convertirme en un músico profesional siento el apoyo de... Sociedad					

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	29%	42%	25%	0%
2o	16%	19%	38%	28%	0%
3o	0%	22%	50%	28%	0%
4o	27%	13%	47%	7%	7%
PT	27%	0%	36%	27%	9%

#### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a... Mi maestro

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	79%	21%	0%	0%	0%
2o	78%	19%	0%	0%	0%
3o	67%	33%	0%	0%	0%
4o	80%	20%	0%	0%	0%
PT	36%	45%	18%	0%	0%

#### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a... Otro maestro

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	29%	33%	13%	21%
2o	28%	13%	34%	22%	0%
3o	6%	17%	39%	39%	0%
4o	7%	20%	60%	13%	0%
PT	0%	9%	73%	9%	9%

#### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a... Compañeros

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	38%	42%	0%	0%
2o	22%	47%	22%	9%	0%
3o	11%	28%	61%	0%	0%
4o	20%	20%	53%	7%	0%
PT	0%	0%	55%	27%	18%

#### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a... Amigos

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	38%	25%	13%	4%
2o	16%	28%	19%	16%	19%
3o	0%	11%	50%	22%	17%
4o	27%	13%	27%	33%	0%
PT	9%	9%	36%	27%	18%

#### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a... Familiar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	4%	17%	25%	54%
2o	9%	3%	6%	25%	53%
3o	6%	6%	0%	33%	56%
4o	0%	0%	0%	53%	47%
PT	0%	0%	0%	36%	64%

#### 9. Cuando tengo un problema para tocar una obra recurro a... Grabaciones/libros/blogs

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	33%	25%	21%	21%	0%
2o	31%	31%	38%	0%	0%
3o	28%	39%	33%	0%	0%

4o	27%	27%	33%	13%	0%
PT	36%	9%	27%	18%	9%

#### 10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... Prefiero dejarla como a mi me gusta

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	4%	83%	13%	0%
2o	6%	9%	44%	34%	3%
3o	0%	22%	50%	28%	0%
4o	20%	13%	53%	13%	0%
PT	9%	27%	27%	27%	0%

#### 10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... Practico como me sugieren

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	17%	50%	33%	0%	0%
2o	19%	41%	31%	6%	0%
3o	0%	72%	28%	0%	0%
4o	33%	53%	7%	7%	0%
PT	18%	45%	36%	0%	0%

#### 10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... La cambio siempre y cuando venga de mi maestro o un músico que admiro

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	25%	38%	21%	8%
2o	16%	19%	44%	16%	3%
3o	6%	33%	44%	17%	0%
4o	7%	33%	40%	13%	7%
PT	18%	36%	27%	9%	9%

#### 10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... Argumento porqué mi idea es mejor

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	4%	33%	38%	21%
2o	6%	13%	50%	13%	16%
3o	0%	22%	56%	17%	6%
4o	13%	40%	20%	27%	0%
PT	9%	27%	36%	9%	18%

#### 10. Cuando tengo una idea sobre cómo tocar una obra y me sugieren que lo haga diferente... Considero que la sugerencia puede ser buena

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	50%	29%	0%	0%
2o	44%	34%	16%	0%	3%
3o	17%	50%	33%	0%	0%
4o	40%	40%	20%	0%	0%
PT	36%	36%	27%	0%	0%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Se enfoca más en los errores que en lo que toco bien

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	17%	50%	17%	8%
2o	6%	19%	38%	38%	0%
3o	0%	6%	22%	67%	6%
4o	20%	20%	20%	40%	0%
PT	0%	27%	27%	27%	18%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Toca conmigo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
---------------------	---------	--------------	----------------	-----------------	-------

1o	42%	13%	33%	8%	4%
2o	34%	22%	25%	9%	9%
3o	17%	22%	33%	17%	11%
4o	27%	33%	40%	0%	0%
PT	9%	27%	27%	27%	9%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Me explica cómo resolver las dificultades del repertorio

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	58%	33%	8%	0%	0%
2o	56%	34%	3%	6%	0%
3o	61%	22%	17%	0%	0%
4o	60%	33%	7%	0%	0%
PT	73%	9%	18%	0%	0%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Espera que yo proponga las soluciones

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	21%	58%	13%	0%
2o	16%	9%	66%	6%	3%
3o	11%	33%	39%	17%	0%
4o	27%	33%	27%	13%	0%
PT	18%	45%	18%	18%	0%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Ejemplifica tocando

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	38%	25%	0%	0%
2o	56%	16%	16%	13%	0%
3o	56%	22%	6%	0%	11%
4o	33%	40%	20%	7%	0%
PT	45%	9%	27%	18%	0%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Parece desesperarse conmigo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	0%	25%	42%	25%
2o	0%	9%	19%	53%	19%
3o	0%	0%	39%	33%	28%
4o	0%	13%	7%	40%	40%
PT	0%	0%	27%	36%	36%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Me dice las cosas que tengo que hacer para practicar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	58%	38%	4%	0%	0%
2o	69%	25%	6%	0%	0%
3o	56%	33%	11%	0%	0%
4o	80%	20%	0%	0%	0%
PT	45%	36%	9%	9%	0%

#### 11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Me detiene todo el tiempo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	0%	33%	46%	0%
2o	3%	6%	53%	22%	13%
3o	6%	6%	33%	44%	11%
4o	20%	7%	53%	20%	0%
PT	9%	0%	45%	18%	27%

11. Cuando estoy en clase de instrumento, mi maestro... Me apoya					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	63%	33%	4%	0%	0%
2o	66%	16%	13%	6%	0%
3o	39%	33%	28%	0%	0%
4o	87%	7%	7%	0%	0%
PT	73%	18%	9%	0%	0%

12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Saber que otros tienen una buena imagen de mí					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	21%	29%	0%	13%
2o	19%	34%	34%	13%	0%
3o	11%	22%	22%	22%	22%
4o	27%	27%	27%	13%	7%
PT	0%	18%	64%	9%	9%

12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Tocar en público					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	54%	13%	17%	4%	13%
2o	44%	22%	31%	3%	0%
3o	11%	39%	39%	11%	0%
4o	47%	20%	27%	0%	7%
PT	64%	18%	18%	0%	0%

12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Entrar a competencias y concursos					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	13%	25%	17%	21%
2o	13%	19%	47%	16%	6%
3o	17%	17%	11%	28%	28%
4o	20%	13%	27%	20%	20%
PT	9%	18%	27%	27%	18%

12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Sacar buenas notas					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	21%	25%	25%	0%
2o	31%	28%	19%	13%	9%
3o	33%	11%	22%	33%	0%
4o	20%	33%	20%	13%	13%
PT	9%	36%	9%	18%	27%

12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Conseguir 'huesos'					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	8%	38%	8%	21%
2o	19%	16%	31%	28%	6%
3o	17%	11%	44%	22%	6%
4o	27%	40%	20%	13%	0%
PT	9%	18%	9%	36%	27%

12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Sobresalir de mis compañeros					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	13%	25%	29%	8%
2o	22%	31%	22%	16%	9%

3o	6%	33%	17%	39%	6%
4o	20%	40%	13%	20%	7%
PT	9%	36%	9%	36%	9%

### 12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Recibir elogios por mi forma de tocar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	13%	29%	0%	13%
2o	22%	22%	34%	13%	9%
3o	6%	22%	6%	56%	11%
4o	13%	20%	33%	20%	13%
PT	0%	18%	45%	27%	9%

### 12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Notar que aprendí mucho de un repertorio

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	33%	25%	0%	0%
2o	41%	28%	22%	9%	0%
3o	44%	28%	22%	6%	0%
4o	60%	27%	7%	0%	7%
PT	45%	36%	0%	9%	9%

### 12. Entre las cosas que actualmente me motivan a ser mejor músico están... Que ya doy clases de mi instrumento

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	21%	25%	17%	33%
2o	9%	3%	41%	19%	22%
3o	0%	22%	0%	67%	11%
4o	27%	27%	13%	7%	13%
PT	18%	9%	36%	0%	9%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... No tener claro lo que el maestro me pide

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	21%	29%	38%	13%
2o	3%	9%	44%	22%	19%
3o	0%	11%	28%	61%	0%
4o	7%	7%	53%	20%	13%
PT	9%	0%	45%	18%	27%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Sentir que no tengo las habilidades necesarias

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	25%	42%	8%	25%
2o	3%	3%	19%	34%	38%
3o	0%	17%	33%	22%	22%
4o	13%	7%	20%	27%	33%
PT	0%	9%	9%	36%	45%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... La falta de apoyo de mi familia y amigos

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	0%	21%	8%	63%
2o	3%	6%	13%	16%	59%
3o	0%	6%	17%	22%	56%
4o	13%	0%	20%	33%	33%
PT	0%	0%	18%	45%	36%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Tener que competir contra otros músicos

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	8%	42%	17%	21%
2o	6%	13%	38%	16%	22%
3o	6%	22%	61%	6%	6%
4o	13%	20%	40%	7%	20%
PT	9%	18%	18%	18%	36%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... No tener un buen instrumento

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	0%	25%	25%	42%
2o	0%	9%	34%	28%	25%
3o	6%	6%	33%	28%	28%
4o	0%	7%	13%	53%	27%
PT	9%	9%	18%	9%	55%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Sacar malas calificaciones

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	17%	21%	21%	38%
2o	0%	9%	13%	28%	47%
3o	0%	22%	17%	22%	39%
4o	0%	0%	27%	13%	47%
PT	0%	0%	9%	45%	45%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... La forma de dar clase de mi maestro de instrumento

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	8%	25%	42%	21%
2o	6%	0%	31%	16%	44%
3o	0%	0%	28%	39%	33%
4o	0%	20%	7%	33%	40%
PT	0%	9%	18%	55%	18%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Estudiar mucho algo y no resolverlo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	25%	58%	13%	0%
2o	16%	22%	28%	28%	3%
3o	11%	33%	11%	44%	0%
4o	7%	47%	20%	27%	0%
PT	9%	0%	45%	18%	27%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... Tocar repertorio que no escojo

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	0%	38%	42%	21%
2o	0%	0%	44%	44%	9%
3o	0%	11%	28%	44%	17%
4o	0%	20%	27%	53%	0%
PT	9%	27%	18%	27%	18%

### 13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... No concentrarme cuando estudio

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	33%	21%	29%	13%	4%
2o	22%	19%	41%	13%	3%
3o	6%	22%	50%	22%	0%
4o	20%	47%	27%	7%	0%

PT	9%	18%	45%	9%	18%
<b>13. Las cosas que me obstaculizan o desmotivan a ser un mejor músico son... No sentirme cómodo cuando toco en público</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	21%	17%	33%	29%	0%
2o	9%	19%	19%	28%	22%
3o	0%	44%	17%	22%	17%
4o	7%	20%	33%	20%	20%
PT	9%	18%	0%	45%	27%

## Apéndice D. Procesos del aprendizaje autorregulado: planeación, monitoreo y evaluación

14. Habitualmente practico... En mi casa					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	25%	13%	21%	0%
2o	16%	50%	28%	6%	0%
3o	17%	33%	39%	11%	0%
4o	13%	53%	20%	0%	7%
PT	45%	36%	18%	0%	0%

14. Habitualmente practico... En la escuela					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	42%	25%	8%	0%
2o	44%	34%	19%	3%	0%
3o	0%	78%	17%	6%	0%
4o	27%	20%	40%	13%	0%
PT	9%	18%	36%	36%	0%

14. Habitualmente practico... En una sola sesión al día					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	29%	46%	17%	8%
2o	0%	22%	41%	16%	22%
3o	0%	11%	50%	39%	0%
4o	7%	27%	40%	20%	7%
PT	9%	27%	45%	18%	0%

14. Habitualmente practico... En varias sesiones al día					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	33%	21%	25%	0%
2o	38%	38%	16%	9%	0%
3o	17%	56%	11%	17%	0%
4o	20%	27%	47%	7%	0%
PT	18%	27%	27%	18%	9%

14. Habitualmente practico... Hasta que me canse					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	25%	38%	25%	0%
2o	19%	25%	16%	28%	13%
3o	22%	28%	6%	11%	33%
4o	7%	27%	33%	27%	7%
PT	9%	18%	27%	36%	9%

14. Habitualmente practico... En la mañana					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	21%	21%	33%	4%
2o	28%	19%	28%	25%	0%
3o	22%	33%	28%	17%	0%
4o	27%	0%	47%	20%	7%
PT	0%	9%	45%	27%	18%

14. Habitualmente practico... En la tarde					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	71%	13%	13%	0%
2o	22%	53%	19%	0%	6%
3o	17%	67%	17%	0%	0%
4o	27%	33%	33%	7%	0%
PT	0%	45%	45%	9%	0%

14. Habitualmente practico... En la noche					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	29%	33%	25%	0%
2o	22%	38%	13%	22%	6%
3o	0%	39%	33%	17%	11%
4o	13%	33%	20%	13%	20%
PT	9%	45%	18%	0%	27%

14. Habitualmente practico... Con el mayor silencio posible					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	33%	25%	29%	13%
2o	9%	19%	38%	16%	19%
3o	0%	22%	44%	28%	6%
4o	13%	7%	53%	20%	7%
PT	18%	18%	45%	18%	0%

14. Habitualmente practico... Con ruido alrededor					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	17%	17%	42%	25%	0%
2o	22%	19%	38%	16%	6%
3o	6%	33%	22%	33%	6%
4o	13%	20%	53%	0%	13%
PT	0%	18%	45%	27%	9%

15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Estudio por partes y conforme me van saliendo avanza					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	46%	21%	4%	0%
2o	47%	34%	9%	6%	0%
3o	22%	50%	22%	6%	0%
4o	20%	53%	27%	0%	0%
PT	9%	64%	9%	9%	9%

15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Toco la pieza de principio a fin					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	33%	17%	25%	17%
2o	13%	19%	44%	19%	3%
3o	0%	28%	39%	33%	0%
4o	20%	33%	7%	33%	7%
PT	18%	18%	27%	27%	9%

15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Analizo la pieza (estructura, armonía, fraseo)					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	8%	25%	46%	0%
2o	28%	25%	25%	13%	6%

3o	6%	22%	33%	22%	17%
4o	7%	47%	33%	13%	0%
PT	18%	27%	27%	27%	0%

#### 15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Identifico las secciones difíciles para practicarlas primero

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	42%	25%	4%	8%
2o	34%	41%	3%	19%	0%
3o	0%	56%	28%	17%	0%
4o	27%	27%	27%	7%	13%
PT	18%	64%	9%	0%	0%

#### 15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Primero estudio lo fácil

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	17%	42%	29%	4%
2o	6%	13%	34%	31%	13%
3o	0%	22%	56%	22%	0%
4o	0%	20%	47%	20%	13%
PT	0%	9%	27%	36%	27%

#### 15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Comienzo con el final de la pieza

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	4%	4%	58%	33%
2o	3%	6%	16%	34%	38%
3o	0%	11%	22%	44%	22%
4o	0%	0%	33%	33%	33%
PT	0%	9%	18%	27%	45%

#### 15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Escucho una grabación profesional de la pieza

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	54%	13%	4%	4%
2o	41%	31%	13%	13%	0%
3o	39%	17%	28%	6%	11%
4o	27%	33%	13%	27%	0%
PT	27%	18%	18%	18%	18%

#### 15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Hago un calentamiento

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	46%	17%	29%	0%	8%
2o	56%	25%	13%	3%	0%
3o	11%	50%	22%	17%	0%
4o	47%	27%	20%	7%	0%
PT	27%	18%	18%	27%	9%

#### 15. Cuando abordo una pieza por primera vez... Hago ejercicios que me ayuden con la técnica

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	38%	42%	0%	0%
2o	38%	41%	13%	6%	0%
3o	33%	44%	17%	6%	0%
4o	40%	33%	13%	13%	0%
PT	9%	55%	18%	9%	0%

#### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en... El tiempo que tengo disponible para practicar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	42%	33%	0%	0%
2o	19%	41%	19%	16%	3%
3o	6%	72%	11%	11%	0%
4o	27%	47%	20%	7%	0%
PT	45%	27%	18%	0%	9%

#### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en... Lo más complicado

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	46%	42%	8%	4%
2o	28%	38%	22%	3%	6%
3o	11%	44%	39%	6%	0%
4o	13%	47%	40%	0%	0%
PT	9%	45%	36%	9%	0%

#### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en... Lo que estudié la última vez

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	50%	46%	0%	0%
2o	19%	28%	31%	16%	3%
3o	17%	22%	44%	17%	0%
4o	27%	33%	33%	7%	0%
PT	9%	45%	27%	18%	0%

#### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en... Los puntos que mi maestro me pidió que practicara

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	50%	21%	0%	0%
2o	47%	31%	13%	6%	0%
3o	28%	39%	28%	6%	0%
4o	33%	47%	13%	7%	0%
PT	18%	45%	36%	0%	0%

#### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en... Las metas que me propuse

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	17%	67%	17%	0%	0%
2o	47%	44%	6%	0%	0%
3o	28%	44%	28%	0%	0%
4o	40%	53%	7%	0%	0%
PT	18%	64%	9%	9%	0%

#### 16. Al principio de mis sesiones de práctica me enfoco en... Objetivos a largo plazo como el recital o examen

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	33%	29%	0%	0%
2o	31%	41%	16%	6%	3%
3o	17%	61%	6%	17%	0%
4o	27%	47%	27%	0%	0%
PT	18%	27%	36%	9%	9%

#### 17. Las cosas que tengo que practicar... Me las dice mi maestro

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	33%	33%	25%	8%	0%
2o	19%	34%	31%	13%	0%
3o	6%	44%	17%	22%	11%
4o	0%	67%	20%	7%	0%

PT	9%	18%	45%	27%	0%
<b>17. Las cosas que tengo que practicar... Yo las defino</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	29%	29%	21%	21%	0%
2o	22%	44%	25%	6%	0%
3o	11%	50%	28%	11%	0%
4o	33%	40%	27%	0%	0%
PT	27%	55%	0%	18%	0%
<b>17. Las cosas que tengo que practicar... Las decido desde antes de comenzar a practicar</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	4%	46%	38%	13%	0%
2o	22%	31%	38%	6%	0%
3o	6%	61%	17%	17%	0%
4o	53%	27%	20%	0%	0%
PT	18%	27%	36%	18%	0%
<b>17. Las cosas que tengo que practicar... Las decido sobre la marcha</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	17%	17%	33%	29%	4%
2o	16%	28%	28%	19%	6%
3o	0%	22%	39%	28%	6%
4o	13%	13%	27%	47%	0%
PT	9%	55%	27%	9%	0%
<b>17. Las cosas que tengo que practicar... No siempre están bien definidas</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	0%	8%	50%	42%	0%
2o	6%	13%	25%	44%	9%
3o	0%	0%	72%	28%	0%
4o	0%	20%	20%	53%	7%
PT	0%	0%	45%	45%	9%
<b>18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tengo a... Repetir hasta que me salga</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	29%	38%	25%	4%	4%
2o	25%	28%	25%	16%	3%
3o	0%	61%	17%	22%	0%
4o	13%	40%	27%	20%	0%
PT	18%	18%	55%	9%	0%
<b>18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tengo a... Tocar de principio a fin</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	4%	8%	46%	33%	8%
2o	6%	9%	28%	44%	9%
3o	0%	11%	33%	44%	6%
4o	13%	0%	53%	13%	20%
PT	18%	9%	18%	45%	9%
<b>18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tengo a... Estudiar por secciones</b>					
<b>Año de licenciatura</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Muy pocas veces</b>	<b>Nunca</b>
1o	17%	67%	17%	0%	0%

2o	25%	41%	25%	3%	3%
3o	6%	78%	17%	0%	0%
4o	33%	33%	33%	0%	0%
PT	18%	73%	9%	0%	0%

#### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... No darle tanta importancia a los errores y seguir

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	13%	38%	38%	13%
2o	0%	9%	31%	44%	13%
3o	0%	6%	28%	44%	17%
4o	0%	7%	33%	60%	0%
PT	9%	0%	27%	64%	0%

#### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... Estudiar lento

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	33%	42%	25%	0%	0%
2o	50%	31%	13%	0%	3%
3o	17%	56%	11%	11%	0%
4o	53%	20%	20%	7%	0%
PT	27%	64%	0%	9%	0%

#### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... Intentar resolver varias cosas a la vez

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	13%	33%	38%	4%
2o	16%	16%	47%	16%	3%
3o	6%	17%	39%	39%	0%
4o	20%	33%	27%	7%	13%
PT	0%	36%	36%	18%	0%

#### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... Estudiar más rápido del tempo de la obra

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	4%	8%	67%	13%
2o	0%	0%	47%	41%	9%
3o	0%	11%	39%	44%	6%
4o	0%	13%	73%	7%	7%
PT	0%	9%	27%	45%	18%

#### 18. En mi práctica cotidiana me he fijado que tiendo a... Simplificar los pasajes difíciles

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	42%	38%	4%	8%
2o	53%	25%	13%	0%	3%
3o	6%	56%	22%	11%	0%
4o	40%	20%	33%	0%	7%
PT	18%	45%	9%	9%	18%

#### 19. Cuando hay un pasaje que no me sale... Lo sigo repitiendo hasta que me salga

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	38%	21%	17%	21%	4%
2o	19%	19%	28%	25%	6%
3o	11%	28%	44%	17%	0%
4o	7%	27%	33%	13%	20%
PT	9%	18%	36%	18%	18%

19. Cuando hay un pasaje que no me sale... Me enfoco primero en las notas y luego el ritmo o viceversa					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	25%	29%	21%	0%
2o	25%	16%	31%	13%	13%
3o	11%	28%	50%	6%	6%
4o	13%	33%	40%	7%	7%
PT	0%	45%	36%	9%	9%

19. Cuando hay un pasaje que no me sale... No siempre estoy seguro de qué es lo que está mal					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	13%	42%	38%	8%
2o	6%	13%	22%	53%	3%
3o	0%	17%	33%	50%	0%
4o	0%	20%	20%	47%	13%
PT	0%	9%	18%	36%	36%

19. Cuando hay un pasaje que no me sale... Estudio otra cosa y luego regreso					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	8%	38%	33%	13%
2o	16%	16%	56%	3%	6%
3o	0%	39%	44%	17%	0%
4o	0%	20%	47%	20%	13%
PT	9%	36%	45%	0%	9%

19. Cuando hay un pasaje que no me sale... No lo estudio y pido ayuda al maestro durante la clase					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	0%	29%	29%	33%
2o	9%	13%	13%	47%	13%
3o	6%	11%	28%	56%	6%
4o	0%	0%	20%	60%	20%
PT	0%	9%	27%	18%	45%

19. Cuando hay un pasaje que no me sale... Lo estudio como me dice mi maestro					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	54%	17%	0%	0%
2o	41%	53%	3%	0%	0%
3o	22%	61%	17%	0%	0%
4o	20%	80%	0%	0%	0%
PT	18%	64%	18%	0%	0%

19. Cuando hay un pasaje que no me sale... Encuentro el motivo					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	38%	46%	4%	0%
2o	22%	38%	34%	3%	0%
3o	0%	50%	50%	0%	0%
4o	13%	53%	20%	13%	0%
PT	27%	45%	9%	18%	0%

20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale... Lo repito porque sé que va a volver a salir					
Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	25%	38%	33%	0%	4%
2o	28%	31%	31%	3%	3%

3o	6%	39%	56%	0%	0%
4o	13%	67%	20%	0%	0%
PT	18%	36%	27%	18%	0%

#### 20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale... Intento hacerlo de otra manera

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	25%	46%	17%	0%
2o	31%	28%	31%	3%	3%
3o	22%	39%	33%	0%	6%
4o	20%	47%	27%	0%	7%
PT	27%	27%	36%	9%	0%

#### 20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale... Lo dejo y espero que después vuelva a salir

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	4%	25%	46%	13%
2o	19%	19%	31%	19%	9%
3o	0%	11%	56%	33%	0%
4o	0%	7%	67%	20%	7%
PT	0%	18%	45%	27%	9%

#### 20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale... Analizo porqué salió mal

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	50%	21%	0%	0%
2o	47%	31%	13%	3%	3%
3o	11%	56%	28%	6%	0%
4o	27%	27%	40%	7%	0%
PT	45%	27%	18%	0%	9%

#### 20. Si algo ya me había salido anteriormente, pero en mi sesión de práctica de hoy ya no me sale... Supongo que puede ser cuestión de inspiración

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	8%	25%	33%	33%
2o	13%	9%	16%	25%	34%
3o	0%	6%	22%	39%	33%
4o	7%	13%	27%	40%	13%
PT	0%	0%	18%	27%	55%

#### 21. Acostumbro a... No anotar indicaciones en mi partitura

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	8%	21%	33%	29%
2o	9%	25%	19%	3%	41%
3o	0%	17%	39%	22%	22%
4o	13%	20%	20%	20%	20%
PT	18%	9%	0%	45%	27%

#### 21. Acostumbro a... Anotar lo que debo de practicar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	38%	33%	4%	4%
2o	19%	28%	16%	22%	13%
3o	0%	39%	17%	28%	17%
4o	20%	33%	47%	0%	0%
PT	18%	9%	18%	45%	9%

#### 21. Acostumbro a... Grabarme en audio o video cuando preparo una pieza

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	0%	42%	46%	8%
2o	9%	16%	38%	34%	0%
3o	0%	33%	44%	11%	11%
4o	20%	13%	27%	33%	7%
PT	18%	18%	55%	0%	9%

#### 21. Acostumbro a... Llevar un registro detallado de mi práctica

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	8%	21%	0%	33%	38%
2o	13%	13%	34%	25%	13%
3o	0%	22%	50%	17%	11%
4o	0%	20%	47%	33%	0%
PT	0%	0%	27%	36%	36%

#### 21. Acostumbro a... Experimentar con mi forma de práctica

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	13%	75%	4%	4%
2o	28%	22%	31%	13%	3%
3o	11%	22%	44%	17%	6%
4o	20%	7%	40%	27%	7%
PT	9%	55%	36%	0%	0%

#### 21. Acostumbro a... Simplemente practicar sin llevar un plan detallado

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	4%	8%	38%	33%	17%
2o	3%	6%	28%	41%	19%
3o	0%	0%	28%	39%	33%
4o	0%	0%	33%	47%	20%
PT	0%	0%	36%	18%	45%

#### 22. Cuando termino mi práctica... Guardo mis cosas y sigo con mis actividades

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	33%	42%	0%	4%
2o	47%	28%	22%	0%	0%
3o	6%	61%	22%	11%	0%
4o	20%	20%	33%	13%	13%
PT	27%	55%	9%	9%	0%

#### 22. Cuando termino mi práctica... Repaso brevemente lo que quería lograr

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	21%	25%	21%	21%	13%
2o	19%	34%	41%	3%	0%
3o	6%	39%	50%	6%	0%
4o	7%	47%	47%	0%	0%
PT	9%	0%	55%	18%	18%

#### 22. Cuando termino mi práctica... Me siento satisfecho

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	29%	42%	29%	0%
2o	25%	34%	31%	3%	3%
3o	11%	28%	44%	11%	6%

4o	7%	33%	53%	7%	0%
PT	18%	55%	18%	9%	0%

### 22. Cuando termino mi práctica... Anoto cosas importantes que no quiero olvidar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	29%	50%	4%	4%
2o	28%	31%	19%	9%	9%
3o	0%	33%	33%	33%	0%
4o	20%	40%	33%	7%	0%
PT	36%	0%	27%	18%	18%

### 22. Cuando termino mi práctica... Considero que hice lo que pude con el tiempo que tenía

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	46%	33%	8%	13%
2o	31%	22%	19%	19%	6%
3o	11%	39%	28%	17%	6%
4o	27%	33%	20%	7%	13%
PT	27%	55%	9%	0%	9%

### 22. Cuando termino mi práctica... Reflexiono sobre si me pude haber esforzado más

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	17%	42%	21%	13%	8%
2o	28%	28%	22%	3%	16%
3o	11%	39%	44%	0%	6%
4o	20%	53%	20%	7%	0%
PT	0%	18%	45%	18%	18%

### 22. Cuando termino mi práctica... Me siento agotado

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	13%	25%	42%	21%	0%
2o	25%	25%	28%	13%	6%
3o	11%	17%	44%	17%	11%
4o	7%	27%	47%	20%	0%
PT	9%	36%	27%	9%	18%

### 23. Si hubo alguna cosa que no logré durante mi sesión de práctica... La retomo cuando vuelva a practicar

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	42%	50%	8%	0%	0%
2o	50%	41%	6%	0%	0%
3o	33%	67%	0%	0%	0%
4o	33%	47%	13%	0%	0%
PT	36%	55%	9%	0%	0%

### 23. Si hubo alguna cosa que no logré durante mi sesión de práctica... Trato de identificar cuál fue el problema

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	29%	58%	13%	0%	0%
2o	31%	41%	25%	0%	0%
3o	22%	78%	0%	0%	0%
4o	40%	47%	7%	0%	0%
PT	36%	55%	9%	0%	0%

### 23. Si hubo alguna cosa que no logré durante mi sesión de práctica... Me frustra no entender porqué

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
---------------------	---------	--------------	----------------	-----------------	-------

1o	4%	0%	75%	21%	0%
2o	3%	6%	44%	44%	0%
3o	6%	6%	50%	33%	6%
4o	7%	13%	40%	33%	0%
PT	9%	0%	9%	36%	45%

**23. Si hubo alguna cosa que no logré durante mi sesión de práctica... Me olvidé de eso y me enfoqué en lo que sí logré**

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	0%	8%	25%	38%	29%
2o	9%	19%	31%	28%	9%
3o	0%	28%	28%	44%	0%
4o	0%	20%	33%	20%	20%
PT	0%	9%	36%	36%	18%

**23. Si hubo alguna cosa que no logré durante mi sesión de práctica... Le pregunto después a mi maestro**

Año de licenciatura	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca
1o	17%	58%	25%	0%	0%
2o	50%	25%	13%	9%	0%
3o	11%	50%	39%	0%	0%
4o	27%	53%	0%	13%	0%
PT	36%	27%	18%	18%	0%