

Importancia de las estrategias de práctica instrumental y vocal en la formación del músico profesional: revisión de literatura

Importance of Vocal and Instrumental Practice Strategies in the Training of Professional Musicians: a Review of the Literature

Raúl W. Capistrán Gracia
Departamento de Música
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Aguascalientes, México
rwcapistran@correo.uaa.mx

Recibido: 9-8-15 Aceptado: 15-11-15

Resumen

En las últimas décadas, se ha desarrollado una amplia investigación sobre las estrategias de práctica instrumental y vocal y su impacto en el logro y el crecimiento interpretativo del músico profesional. Algunos investigadores han destacado el importante papel de la práctica sostenida como un factor determinante en el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos. Sin embargo, las investigaciones también revelan que el logro y el crecimiento en la interpretación musical no solo están relacionados con la cantidad de tiempo dedicado a la práctica de una obra, sino también con la efectividad de la misma. El presente artículo brinda un panorama de las investigaciones realizadas en torno a este importante tema y ofrece una reflexión sobre la responsabilidad que deben asumir instituciones, maestros y estudiantes en atender este vital aspecto de la formación del músico profesional.

Palabras clave: estrategias de práctica, metacognición, práctica deliberada, autorregulación, práctica efectiva.

Abstract

In recent decades, extensive research on self-regulation and deliberate practice as well as effective practicing has been developed. Some researchers have highlighted the important role of sustained practice as a determining factor in the development of skills, abilities, and knowledge. However, research also shows that achievement and growth in musical performance is not only related to the amount of time devoted to practice, but to the effectiveness of practice. This article provides an overview of research conducted on these important issues and reflects on the responsibility of institutions, teachers, and students in addressing this aspect of professional music training.

Keywords: practice strategies, metacognition, deliberate practice, self-regulation and effective practice.

1. Introducción y antecedentes

En mi papel como profesor en el departamento de música de una universidad mexicana, escucho muy a menudo a estudiantes practicar sus piezas de principio a fin, al parecer sin ningún sentido u objetivo preciso. Así, puedo oír cómo pasan por los mismos errores sin detenerse a hacer correcciones, siempre tocando todo fuerte y rápido, sin estar conscientes de lo que están haciendo. Cuando le pregunté a uno de ellos la forma en que practicaba sus piezas, él me respondió: "repito la pieza hasta que se pega a mis manos" (Capistrán, 2014, p 36.).

La respuesta despertó preocupación en mí. ¿No sabía el estudiante que había formas más eficaces de practicar sus piezas para lograr mejores resultados musicales? ¿Su maestro no le había enseñado cómo practicar? ¿Cuántos estudiantes más estaban pasando por la misma situación? Cuanto más reflexionaba sobre el incidente, más me convencía a

mí mismo de la importancia de abordar este importante tema. El presente artículo proporciona un panorama de algunas de las investigaciones que se han desarrollado sobre el tema y ofrece una reflexión sobre la responsabilidad que deben asumir instituciones, maestros y estudiantes en atender este vital aspecto de la formación del músico profesional.

2. Revisión de la literatura

2.1 Metodología

La presente revisión de literatura es de tipo exploratorio-descriptivo, pues tiene como objetivo dar un panorama de las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza-aprendizaje de estrategias de práctica instrumental y su importancia en la formación del músico profesional. Por esto, es importante aquí consignar la metodología de búsqueda de fuentes documentales adoptada en este trabajo.

En primer lugar, la búsqueda bibliográfica tuvo como objetivo localizar fuentes que proporcionarán información derivada de investigaciones primarias en las que:

- Se proporcionará una visión general de la situación actual sobre estrategias de práctica y práctica efectiva,
- Se consignarán aquellas estrategias de práctica que integran una práctica efectiva
- Se señalarán las áreas de oportunidad que han sido detectadas.

Las fuentes de información fueron localizadas a través de bases de datos bibliográficos tales como Ebsco, Cambridge Journals, Sage Journals, Jstor y otras similares e incluyen artículos en revistas indexadas y arbitradas, libros y disertaciones cuya información, dada los estrictos protocolos de publicación, puede ser considerada como de alto rigor académico.

Las escasas citas y comentarios de tipo filosófico se incluyen solo para exhortar a la reflexión. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda incluyeron: estrategias de práctica, práctica deliberada, práctica autorregulada, práctica efectiva, metacognición, práctica exitosa, monitorización de la práctica y crecimiento musical. En las conclusiones se sintetizan los resultados de las investigaciones consignadas en la bibliografía consultada y se hace una reflexión profunda del tema desde la perspectiva del autor en su rol de maestro, ejecutante e investigador.

2.2 Trabajos empíricos y teóricos

En las últimas décadas, se ha desarrollado una amplia investigación sobre la práctica instrumental y vocal. Algunos investigadores han destacado el importante papel de la práctica sostenida como un factor determinante en el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades (Ericsson, Krampe y Tesch-Romer, 1990; Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996; Sosniak, 1990). Sin embargo, las investigaciones también revelan que el logro y el crecimiento en la interpretación musical no sólo están relacionados a la cantidad de tiempo dedicado a la práctica de una pieza, sino también a la efectividad de la misma (Bonneville-Roussy y Bouffard, 2014; Da Costa, 1999; Duke, Simmons and Davis Cash, 2009; Hallam, 2001, Hallam, Rinta, Varvarigou, Creech, Papageorgi, Gomes y Lanipekun, 2012; Kostka, 2002). Como Bonneville-Roussy y Bouffard afirman: "... a pesar de que la mayoría de los estudiosos coinciden en que el tiempo dedicado a la práctica formal juega un papel importante en el logro musical, las investigaciones empíricas no han podido demostrar asociaciones sólidas entre tiempo de práctica y logro" (2014, p. 686.).

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

Según Bonneville-Roussy y Bouffard (2015), por lo menos dos enfoques: la práctica deliberada (*deliberate practice*) y la autorregulación (*self-regulation*) juegan un papel crucial en relación con el logro y el crecimiento musical. Algunos investigadores han realizado una amplia investigación sobre la autorregulación (McPherson y McCormick, 2006; Nielsen, 2001; Pintrich, 2000; Shapiro y Schwartz, 2000; Zimmerman, 1986, 2008). En la reunión anual de 1986 de la Asociación Americana de Investigación Educativa (*American Educational Research Association, AERA*) surgió la primera definición inclusiva de autorregulación como: "El grado en que los estudiantes son metacognitiva, emocional y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje" (Zimmerman, 2008, p.167).

El aprendizaje autorregulado implica tomar responsabilidad por el aprendizaje de uno mismo. Un estudiante autorregulado organiza cada sesión de práctica, pone especial énfasis en la auto-instrucción y la auto-evaluación constante. Además, se considera a sí

mismo competente, eficaz e independiente. Finalmente, crea un ambiente que promueve el aprendizaje (Zimmerman, 1986).

Por otro lado, en algunos trabajos se ha abordado el concepto de práctica deliberada definiéndola como un tipo de aprendizaje donde el individuo tiene el objetivo consciente de mejorar su rendimiento (Erickson, Krampe y Tesch-Romer, 1993; Platz, Reinhard, Lehmann y Wolf, 2014). De ese modo, el sujeto crea o diseña tareas o actividades con el objetivo de superar los retos y evalúa continuamente su rendimiento, resuelve problemas y busca maneras de mejorar. La motivación interna, el interés y la concentración son características que deben estar presentes en la práctica deliberada (Erickson et al, 1993). Como puede verse, en ambos enfoques, el individuo asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y centra todos sus esfuerzos en el logro y crecimiento constante. Por lo tanto, se podría asumir que están estrechamente relacionados entre sí (Bonneville-Roussy y Bouffard, 2015).

Los elementos comprendidos en la autorregulación y en la práctica deliberada han sido perfectamente integrados en lo que Hallam define como “práctica musical efectiva”:

“...La práctica efectiva... sugiere que un músico requiere considerables habilidades metacognitivas con el fin de ser capaz de reconocer la naturaleza y las necesidades de una determinada tarea; identificar dificultades particulares; tener conocimiento de una serie de estrategias para hacer frente a esos problemas; saber qué estrategia es apropiada para hacer frente a cada tarea; monitorear el progreso hacia la meta y, si el progreso no es satisfactorio, reconocer esto y diseñar estrategias alternativas; evaluar los resultados del aprendizaje en contextos de desempeño y tomar las medidas necesarias para mejorar el rendimiento en el futuro” (2001, p. 28).

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

Como se ha visto, existe evidencia que demuestra el importante papel de la práctica efectiva en el logro y el crecimiento musical. Sin embargo, la literatura revela que no es una preocupación constante en muchas instituciones, profesores y alumnos (Burwell y Shipton, 2013; Gaunt, 2008; Jorgensen, 2000). Una de las razones podría

deberse a la creencia por parte de muchas autoridades y docentes de instituciones de educación superior de que los estudiantes ya han sido entrenados por sus anteriores profesores sobre cómo practicar, por lo que no es necesario proporcionarles más información o entrenamiento al respecto (Jorgensen, 2000).

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

El número de participantes en el estudio de Burwell y Shipton no permite hacer generalizaciones. Sin embargo, sus resultados se correlacionan con los obtenidos por Jorgensen (2000), quien descubrió que un alto porcentaje de estudiantes acceden a la educación musical superior sin conocimientos sólidos sobre estrategias de práctica instrumental.

Las investigaciones también sugieren que, en las lecciones de instrumento, los profesores se centran principalmente en los resultados (Gaunt, 2008; Koopman, Smith, de Vugt, Deneer, y den Ouden, 2007; Kostka, 2002; Young, Burwell y Pickup, 2003). Por lo anterior, puede deducirse que las instrucciones de los maestros se limitan por lo general a abordar aspectos técnicos y expresivos de las piezas que están tocando los estudiantes, sin involucrarse en el proceso de aprendizaje (Duke, 2009; Koopman, Smith, de Vugt, Deneer y den Ouden, 2007; Laukka, 2004). "La razón por la que la instrucción explícita sólo desempeña un pequeño papel en la comunicación total entre maestro y estudiante puede deberse a la creencia predominante de que los estudiantes son responsables de su propio proceso de formación, y que el maestro simplemente debe ofrecer orientación para ese proceso" (Koopman et al., p. 389). Otros investigadores como Gaunt (2008) y Jorgensen (2000) coinciden en este punto.

Por último, la tradición ha impuesto la creencia de que los profesores de música poseen todo lo necesario para guiar a sus estudiantes. Por lo tanto, la mayoría de los profesores enseñan de la forma en que ellos fueron enseñados, sin molestarse en recurrir a la investigación con el fin de ayudarse a sí mismos en los desafíos pedagógicos diarios (Young et al, 2003). En este sentido, Gaunt explica: "Tal vez ha habido una expectativa implícita de que los docentes a nivel superior, quienes son especialistas tanto en el campo

instrumental como en el de la interpretación pública, deben ser expertos y por tanto, no necesitan de evidencias provenientes de investigaciones para apoyar su práctica" (2008, p. 216).

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

Basándose en lo que se ha discutido hasta el momento, teniendo en cuenta que los estudiantes pueden tardar años en desarrollar una comprensión madura de la necesidad de aprender estrategias de práctica y desarrollar habilidades de autorregulación (Bugos y High, 2009), y considerando además, que el conocimiento de estrategias de práctica no es una "consecuencia directa de la adquisición de habilidades técnicas y musicales" (Boucher, Dube y Creech, en prensa), es evidente que los profesores deben tomar un papel activo en la promoción de la práctica efectiva.

2.3 La Práctica Efectiva

Una buena ejecución musical no es un accidente, sino el resultado de una meticulosa preparación. En su libro *With your own two hands*, Bernstein afirma:

Debido a su falta de experiencia, un principiante puede ser disculpado por no prepararse adecuadamente para una presentación. Pero un músico experimentado que ignora las exigencias de su arte, y no se prepara adecuadamente es inexcusable. Confiar en la suerte, prepararse para un concierto en el último minuto, o no practicar lo suficiente no son signos de osadía, sino de irresponsabilidad extrema (1981, p. 262).

A pesar de que no hay una fórmula única entre una forma de practicar y alcanzar el éxito (Hallam, 1995; Jorgensen, 2004), la investigación indica que hay elementos o condiciones que, cuando están presentes, promueven el logro y el crecimiento musical. Como se vio anteriormente, Hallam ha integrado esas condiciones en lo que ella llama "práctica efectiva" (Hallam, 2001).

Según Jorgensen (2004), la práctica efectiva implica tres fases de autoaprendizaje: La planificación y preparación de la práctica, la ejecución de la práctica y la observación y evaluación de la práctica.

1. Planificación y preparación de la práctica

Esta fase se refiere a la planificación y organización de la sesión de práctica, así como la buena administración del tiempo. Las actividades desarrolladas en esta fase están directamente relacionadas con el aprendizaje. Los estudios realizados por Santana (1978) y Barry (1990), por ejemplo, sugieren que la práctica es más eficaz cuando está dispuesta de una manera lógica y secuencial. Establecer objetivos a largo, mediano y corto plazo, usar un libro de registro o diario para tomar notas, establecer un horario determinado para la práctica, asignar una cantidad específica de tiempo para realizar ciertas tareas, mantener control del tiempo usando una bitácora, escribir digitaciones, analizar la partitura (estructura formal, progresiones armónicas y melódicas, modulaciones, repeticiones, etc.) y planificar la interpretación, etc., son algunos ejemplos de esta fase.

2. Ejecución de la práctica

Se refiere a las acciones que los estudiantes realizan durante la sesión de práctica. Practicar de manera piramidal (aprender una frase a la vez e ir uniéndolas hasta lograr el aprendizaje de toda una sección), practicar de manera inversa (última frase, penúltima frase, antepenúltima frase, y así sucesivamente.), practicar lentamente, practicar un pasaje con diferentes ritmos, practicar exagerando las articulaciones, practicar con metrónomo, practicar un pasaje con metrónomo y aumentar gradualmente la velocidad y practicar pasajes difíciles de manera aislada son algunos ejemplos. La práctica mental también forma parte de esta fase. Algunos ejemplos de este tipo de estrategia son:

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

promueve habilidades metacognitivas de orden superior (Ross, 1985; Barry y McArthur, 1994).

3. Observación y evaluación de la práctica

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

Las tres fases de autoaprendizaje enumeradas por Jorgensen promueven un mayor involucramiento metacognitivo por parte del estudiante. La investigación sugiere que, cuanto más cognitivamente involucrado esté el estudiante, éste practicará más y aprenderá de una manera más efectiva (McCormick y McPherson, 2003; Williamon y Valentine, 2000). Así, se puede percibir un círculo virtuoso en el que la actitud metacognitiva promueve la práctica, que a su vez promueve el aprendizaje, que a su vez promueve la autoeficacia y la motivación.

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

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

En tercer lugar, los profesores deben fomentar una actitud metacognitiva en los estudiantes. De acuerdo con Jorgensen (2000), los estudiantes hacen la mayor parte de su trabajo en la sala de práctica, lejos de la supervisión de sus profesores. Por lo tanto, ellos

deben aprender a aprender por sí mismos y desarrollar habilidades metacognitivas para que puedan regular su propia práctica, identificar los desafíos, buscar estrategias adecuadas para hacer frente a problemas específicos, autoevaluarse y adaptar o modificar sus propias ejecuciones para mejorar (Boucher et al., en prensa; Jorgensen, 2004). Como Hallam afirma: "Los maestros deben tener como objetivo el animar a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes que pueden enseñarse a sí mismos. El presente estudio sugiere que este es un objetivo realista, una vez que las habilidades básicas han sido adquiridas" (2001, p. 38).

Finalmente, el conocimiento generado a través de la investigación debe contribuir en la labor que diariamente instituciones y docentes llevan a cabo para cumplir con la enorme responsabilidad de formar a los futuros profesionales de la música. Las investigaciones consignadas en este artículo son una muestra de esa labor en favor de la generación del conocimiento y de una mayor comprensión de las estrategias de práctica en su relación con el crecimiento musical.

3. Conclusiones

Como se ha visto, las estrategias de práctica y la práctica efectiva son el centro del proceso de aprendizaje de un músico profesional pues representan la base del logro y del crecimiento musical. Sin embargo, las investigaciones indican que son muchos los estudiantes que inician sus estudios profesionales sin poseer un conocimiento suficiente sobre cómo practicar sus obras. Más aún, algunas investigaciones sugieren que muchos docentes no se preocupan por monitorizar la manera como sus estudiantes practican, limitándose a evaluar los resultados y proporcionar algunas indicaciones sobre técnica e interpretación. Por lo anterior, la literatura revisada indica que corresponde a instituciones, maestros y estudiantes tomar un rol más activo en la enseñanza-aprendizaje de estrategias de práctica hasta integrar una práctica efectiva.

Los trabajos consultados ponen gran énfasis en el desarrollo de una actitud metacognitiva por parte del estudiante como requisito indispensable para el desarrollo de la práctica efectiva. El autor de este trabajo, adhiriéndose a la postura de Gaunt (2008), propone enfatizar la monitorización por parte del maestro e integrar un binomio en el que metacognición y la monitorización se constituyen como requisitos para promover la práctica efectiva.

Tómese por ejemplo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una fuga del Clavecín Bien Temperado, de J. S. Bach. El aprendizaje de este tipo de obras, con su intrincada textura contrapuntística, representa un reto para cualquier estudiante o músico, ya que un pequeño olvido puede causar un desastre en el escenario. Así, su aprendizaje

amerita: analizar la obra, digitalarla cuidadosamente, practicar con metrónomo, memorizarla célula por célula y sección por sección, practicar de manera piramidal, aislar los pasajes difíciles y otros recursos similares. Adicionalmente, asegurar la memorización pueden involucrar: tocar la parte de mano derecha mientras se solfea la parte de la mano izquierda, y viceversa, visualizar ambas manos, crear un mapa mental, establecer puntos de apoyo o referencia en caso de olvido y simular que se ha tenido un olvido para continuar a partir de esos puntos. Finalmente, el estudiante puede grabarse en audio y/o en vídeo como herramienta para la auto-evaluación.

Como se discutió anteriormente, una práctica efectiva debe incluir la planeación, la ejecución de la práctica y la evaluación. El profesor deberá cerciorarse de que los estudiantes hayan cumplido con ese protocolo. Por ejemplo, deberá monitorizar (constatar) que el estudiante pueda tocar la obra separando las partes de cada mano y de memoria, que la puede tocar lentamente con metrónomo, o que es capaz de partir de cualquier punto de apoyo sin titubear. Sobre todo, debe constatar que la ejecución de la obra es resultado de un trabajo consciente y no producto de una asimilación puramente kinestésica.

En base a todo lo que se ha discutido en este artículo, una lección de instrumento podría quedar conformada de la siguiente manera:

- En cada lección debe haber objetivos específicos que se deben alcanzar.
- En cada objetivo específico a alcanzar, debe haber estrategias de práctica a implementar.
- En cada estrategia de práctica debe haber una monitorización por parte del profesor. En otras palabras, el profesor debe cerciorarse que los estudiantes han practicado de la forma y con la calidad necesaria y esperada, y por lo tanto...
- En cada monitorización, el profesor debe ser capaz de evaluar adecuadamente la calidad de la práctica del estudiante, sugerir estrategias en caso de que los resultados no hayan sido los deseados y, de acuerdo con el estudiante, proponer nuevos objetivos.

Finalmente, todas las instituciones de educación musical de nivel superior, necesitan tener una comprensión más completa de su papel en la formación de los estudiantes de música para que estos puedan llegar a ser independientes y realmente superar los retos de la vida académica y profesional. No deben dejar toda la responsabilidad a los profesores y estudiantes, sino que deben tener un papel activo y hacer que las estrategias de práctica instrumental sean una preocupación permanente. Como afirma Jorgensen:

“Cuando se habla de la ‘responsabilidad de la institución’, me dirijo a los dirigentes de todos los niveles: todas las personas que participan en el estudio, la enseñanza y la administración viéndolos como grupo social con una sola cosa en común, su afiliación a su institución. Mi preocupación es enfatizar que resultados educativos tales como la independencia y la responsabilidad no deben ser vistos como un asunto privado, relativo a cada estudiante o profesor, sino responsabilidades oficiales e institucionales” (2000, p. 74).

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

Agradecimientos

El autor desea expresar su agradecimiento al *Institute of Education* de la University College London, en donde realizó la estancia de investigación que le permitió llevar a cabo este artículo.

Referencias

- Barry, N. (1990). *The effects of practice strategies, individual differences in cognitive styles, and sex upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations Publishing. (Orden 9100056).
- Barry, N. y McArthur, V. (1994). Teaching strategies in the music studio: a survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22, 44-45.
- Bernstein, S. (1981). *With your own two hands*. New York: G. Schirmer, Inc.
- Bonneville-Roussy, A. y Bouffard, T. (2014). When quantity is not enough: disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 686–704.
- Boucher, M., Dube, F. y Creech, A. (en prensa). The effect of video feedback on the self-assessment of a music performance by college level classical guitarists. In G. Hughes (Ed.), *Ipsative assessment and learning gains: case studies from international practitioners*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Bugos, J. A. y High, L. (2009). Perceived versus actual practice strategy used by older adult novice piano students. *Visions of Research in Music Education*, 13. 1-26. Recuperado de <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>

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

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

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

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

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

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

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

Hallam, S. (1995). Professional musician's approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, 23, 111-128.

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

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

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

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

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

- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 85-104). Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Koopman, C., Smith, N., de Vugt, A., Deneer, P. y den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9(3), 373-397.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6(1), 45-56.
- McCormick, J. y McPherson G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. E. y Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation, Research, and Applications* (pp. 451-502). Orlando, FL: Academic Press.
- Platz, F., Reinhard, K., Lehmann, A. y Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(646), 1-13.
- Ross, S. L. (1985). The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33(4), 221-230.
- Reybrouck, M. (2009). Musical imagery between sensory processing and ideomotor simulation. En R. I. Godoy y H. Jorgensen (Eds.), *Studies on New Musical Research: Musical Imagery* (pp. 117-136). New York: Taylor and Francis.
- Santana, E. L. (1978). *Time-efficient skill acquisition in instrumental music study*. (Tesis Doctoral). Recuperado de Dissertations Abstracts International. (Orden No. 7917079).
- Shapiro, S. L. y Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation toward intentional systematic mindfulness. En M. Boekaerts, P., Pintrich y M. Zeidner (Eds.),

Handbook of Self-regulation, Research, and Applications (pp. 253-273). Orlando, FL: Academic Press.

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

Sloboda, J. (1990). Musical excellence - How does it develop? En M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents* (pp. 165-178). Leicester: British Psychological Society Books.

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

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

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

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

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

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