



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Pedagogía Musical

**NIVEL DE AUTORREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE
LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES
DE MÚSICA EN CONSERVATORIOS**

Trabajo fin de estudio presentado por:	M ^a Belén Gutiérrez Jerez
Tipo de trabajo:	Trabajo Fin de Máster
Director:	José Fernando Fernández Company
Fecha de depósito	19 de julio de 2022

Resumen

El objetivo principal de este estudio es el de analizar las posibles causas que motivan la falta de un nivel adecuado de autorregulación en el proceso de aprendizaje del alumnado de instrumento de las Enseñanzas Profesionales de Música, centrandó la investigación en cinco elementos que se relacionan directamente con el problema planteado. Se realiza un enfoque cualitativo de la metodología a través de dos encuestas realizadas al profesorado y al alumnado de diferentes Conservatorios de Música de Andalucía (España). Este estudio permite explorar parte de una realidad no visible de la praxis instrumental, así como mostrar algunas necesidades de mejora imprescindibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje instrumental actuales, tales como la revisión de la formación pedagógica del profesorado, la evolución hacia enfoques más constructivos del modelo de enseñanza en Conservatorios, la disminución del riesgo de abandono de los estudios musicales, la implementación de determinadas asignaturas de música de conjunto en algunos cursos y especialidades instrumentales o la profunda revisión de la práctica de la evaluación para lograr una mayor objetividad en su práctica. Estas mejoras conducirán hacia la formación de músicos de excelencia.

Palabras clave: Autorregulación, motivación, alumnado de Conservatorio, práctica instrumental, evaluación.

Abstract

The main objective of this study is to analyze the possible causes that motivate the lack of an adequate level of self-regulation in the learning process in instrument students of Professional Music Education, focusing the research on five elements that are directly related to the problem posed. A qualitative approach of the methodology is carried out through two surveys to teachers and students of different Conservatories of Music in Andalusia (Spain). This study allows us to explore part of a non-visible reality of instrumental praxis, as well as to show some essential needs for improvement in the current instrumental teaching and learning processes, such as the revision of the pedagogical training of teachers, the evolution towards more constructive approaches of the teaching model in Conservatories, the reduction of the risk of abandonment of musical studies, the implementation of certain ensemble music subjects in some courses and instrumental specialties or the profound revision of the evaluation practice in order to achieve greater objectivity in its practice. These improvements will lead to the formation of excellent musicians.

Keywords: Self-regulation, motivation, conservatory students, instrumental practice, evaluation.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	7
1.1. Justificación	7
1.2. Objetivos de la investigación	9
2. Marco teórico y/o estado de la cuestión.....	10
2.1. El aprendizaje autorregulado. Conceptualización	10
2.2. Consecuencias de la falta de un nivel adecuado de autorregulación en los estudiantes de EEPP de Conservatorio y causas que lo provocan	12
2.2.1. El abandono de los estudios musicales o deserción (drop out).....	12
2.2.2. La desmotivación por la falta de consecución de logros.....	15
2.2.3. La dificultad para compatibilizar los estudios de Conservatorio con la educación general	16
2.2.4. La formación pedagógica del profesorado	17
2.3. Aspectos influyentes en la adquisición de un adecuado nivel de autorregulación en el alumnado de EEPP.....	20
2.3.1. El contexto psico-social del alumnado	20
2.3.2. Los aspectos psicopedagógicos centrados en el factor de la motivación	24
2.3.2.1. Conceptualización	24
2.3.2.2. La influencia del entorno externo	26
2.3.2.3. La ignición como proceso de la motivación	27
2.3.2.4. Estrategias de motivación	28
2.3.3. Los modelos de enseñanza. ¿cómo enseñan los profesores de instrumento en los conservatorios de música?	31
2.3.3.1. Rasgos del modelo de Conservatorio.....	32
2.3.3.2. Nuevos enfoques de la enseñanza de la música instrumental	35
2.3.3.3. Las teorías explícitas e implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza	37

2.3.3.4.	La figura del profesor en su relación con el alumno	39
2.3.4.	La aplicación de métodos de estudio eficaces	40
2.3.4.1.	La práctica deliberada	41
2.3.4.2.	La cantidad de práctica deliberada y la gestión del tiempo	42
2.3.4.3.	Las estrategias de práctica instrumental	43
2.3.5.	La búsqueda de la objetividad en la evaluación de los aprendizajes.....	46
2.3.5.1.	El concepto de evaluación.....	46
2.3.5.2.	La evaluación en el currículo de los Conservatorios de Música.....	48
2.3.5.3.	La evaluación en la realidad educativa de los Conservatorios de Música ..	50
2.3.5.4.	Concepciones de los profesores de Conservatorio sobre la evaluación.....	53
3.	Materiales y método	55
3.1.	Diseño y participantes.....	55
3.2.	Instrumento de medida	57
3.3.	Procedimiento	58
4.	Resultados.....	58
4.1.	Resultados del cuestionario del profesorado	58
4.2.	Resultados del cuestionario del alumnado	64
5.	Discusión y conclusiones	68
6.	Limitaciones y Prospectiva	82
	Referencias bibliográficas.....	84
	Anexo. Correlaciones de variables	91
	Tabla A1. <i>Correlaciones de variables. Preguntas 1 a 12</i>	91
	Tabla A2. <i>Correlaciones de variables. Preguntas 13 a 20</i>	92
	Tabla A3. <i>Correlaciones de variables profesorado</i>	93

Índice de figuras

Figura 1. <i>Percepción sobre el estudio del alumnado según el profesorado participante</i>	58
Figura 2. <i>Percepción sobre la dedicación al estudio del alumnado según las variables de sexo y edad del profesorado</i>	59
Figura 3. <i>Percepción sobre el estudio del alumnado según la experiencia laboral del profesorado</i>	59
Figura 4. <i>Profesorado que orienta sus clases instrumentales hacia la corrección de errores</i> .	62
Figura 5. <i>Creencia del profesorado sobre el grado de conocimiento de los criterios y procedimientos de evaluación por el alumnado</i>	63
Figura 6. <i>Predilección del alumnado por asignaturas de interpretación grupal</i>	65
Figura 7. <i>Música interpretada en grupo como motivación para el estudio del instrumento</i> ...	65
Figura 8. <i>Conocimiento de los criterios de evaluación por el alumnado</i>	68

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Carga horaria semanal en las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía</i>	16
Tabla 2. <i>Diferencias en el desarrollo de la personalidad en adolescentes músicos y no músicos</i>	22
Tabla 3. <i>Modos de procesamiento del material musical según Mishra</i>	44
Tabla 4. <i>Concepciones del profesorado sobre la práctica de la evaluación</i>	53
Tabla 5. <i>Distribución de la muestra del profesorado por variables independientes</i>	56
Tabla 6. <i>Distribución de la muestra del alumnado por variables independientes</i>	56

1. Introducción

1.1. Justificación

Si bien el uso de estrategias durante la práctica musical ha sido ampliamente estudiado (Araújo, 2016; León-Guerrero, 2008; Madeira et al., 2018; McPherson et al., 2001, 2011; Varela et al., 2016), no obstante, hasta donde sabemos, este tipo de investigaciones con población española de enseñanzas medias profesionales no han sido realizados. La adquisición de un nivel de excelencia en la interpretación musical es fruto de un largo recorrido a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere la interiorización de técnicas interpretativas cuya asimilación es progresiva, a través de lo que se conoce como “práctica eficaz, de calidad, práctica deliberada o pertinente” (Gallardo, 2015, p. 61). Sin embargo, la experiencia docente en Conservatorios de Música permite constatar la existencia de numerosos casos de estudiantes de diferentes especialidades instrumentales que, al acceder a sexto curso de las Enseñanzas Profesionales o al terminar esta etapa, no han adquirido suficiente capacidad de autorregulación en la gestión de su aprendizaje que les permita tomar el control de su estudio y de su actividad interpretativa de forma autónoma, consciente y eficaz.

En este sentido, las consecuencias observadas de las posibles carencias en la asimilación de métodos de estudio que permitan a los estudiantes establecer criterios propios en el abordaje de las cuestiones técnico-interpretativas justifican la pertinencia de este trabajo de investigación. Entre estas consecuencias pueden mencionarse la desmotivación por la falta de consecución de logros o el abandono de los estudios musicales a lo largo de las Enseñanzas Profesionales (EEPP).

Desde esta perspectiva, el objetivo principal de este trabajo es el de analizar posibles causas que motivan la falta de un nivel adecuado de autorregulación en los aprendizajes del alumnado de EEPP de Música. Así, la observación atenta de la realidad de estas enseñanzas nos muestra algunas de estas circunstancias, que podrían incidir de forma negativa en los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado, entre las que podemos citar: la dificultad para compatibilizar los estudios musicales con la educación obligatoria, la inestabilidad en las plantillas de profesorado (que implica la obligada adaptación por los alumnos a diferentes modelos de aprendizaje año tras año) o la falta de formación pedagógica del profesorado. En

definitiva, este estudio trata de indagar en la realidad más cercana a nuestro alumnado para poder conocer qué falla en la implementación de los modelos educativos, así como en los planes de estudio establecidos por el correspondiente currículo.

De igual modo, el proceso de adquisición de un grado de autorregulación adecuado a cada nivel comprende un abanico muy extenso de aspectos que sería posible considerar. Sin embargo, este estudio se centra en el análisis de cinco elementos que entendemos están relacionados directamente con el problema planteado, refiriéndonos al contexto psico-social del alumnado de EEPP, los aspectos psicopedagógicos centrados en el factor de la motivación, el análisis de los modelos de enseñanza instrumental actual, la aplicación de métodos de estudio eficaces por el alumnado y la búsqueda de la objetividad en la evaluación de los aprendizajes.

Tras la revisión bibliográfica de los elementos mencionados, se pretende dar respuesta a los objetivos de esta investigación mediante un enfoque cualitativo de la metodología, a través de algunas encuestas que nos aportan información acerca de la realidad, las expectativas y las opiniones de los distintos agentes que intervienen en los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en diferentes Conservatorios Profesionales de Música. Nos interesa conocer el sentir del alumnado y sus dificultades durante el abordaje de estos estudios formales de música, así como la visión del profesorado de Conservatorio sobre los aspectos en los que se centra la investigación. Se obtienen los datos a partir de dos tipos de cuestionarios: uno, dirigido al alumnado, y otro, dirigido al profesorado, ambos grupos pertenecientes a distintos Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que incluye sugerencias de estrategias metodológicas que podrían propiciar una mejora del rendimiento académico del alumnado. Se consideran las variables de edad, curso y distintas especialidades instrumentales de cuerda frotada, viento madera y viento metal, piano, guitarra y canto. A partir de los resultados obtenidos, se espera que las conclusiones extraídas permitan reflexionar sobre esta realidad y, en un futuro más o menos inmediato, se puedan proponer mejoras en los procesos de enseñanza en los Conservatorios Profesionales de Música, valorando la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación que redunden en la formación de músicos de excelencia. Con respecto a la redacción de este trabajo, en algunas ocasiones se utiliza el masculino genérico para facilitar y aligerar la lectura, entendiéndose incluidos en el término ambos géneros.

Es necesario apuntar que el presente estudio se aborda desde una intensa vocación docente en el ámbito musical e instrumental, con la sincera pretensión de abrir un campo de estudio, en parte inexplorado, pues se ha investigado ampliamente de forma más bien teórica sobre algunos de los elementos que aquí se analizan pero, en cambio, se aprecia una ausencia de estudios que interrelacionen de forma práctica dichos elementos desde la observación y análisis del contexto académico y psico-social de nuestro alumnado a lo largo de las EEPP de Música. Por ello, agradecemos la participación en este estudio a los profesores y alumnos que, desde la honestidad y la propia opinión crítica, han colaborado en la finalidad de la investigación.

1.2. Objetivos de la investigación

OBJETIVO GENERAL:

El objetivo general de este trabajo Fin de Estudios es el de identificar posibles causas que generen la falta de logro de niveles adecuados de autorregulación de los aprendizajes en las enseñanzas instrumentales del alumnado de las Enseñanzas Profesionales de Música en Conservatorios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre el aprendizaje autorregulado referido a la interpretación instrumental.
- Examinar la literatura existente acerca de los elementos influyentes en el proceso de aprendizaje de la interpretación musical que son objeto de este estudio: el contexto psico-social del alumnado de EEPP de Música, la motivación, la aplicación de métodos de estudio eficaces, la formación pedagógica del profesorado y la evaluación en Conservatorios.
- Mostrar las valoraciones del alumnado y del profesorado de EEPP de Música de un Conservatorio Profesional sobre el grado de capacidad de autorregulación de los aprendizajes en la enseñanza instrumental y de los elementos influyentes.
- Comparar las ideas extraídas de la bibliografía analizada con los resultados de las valoraciones de alumnado y profesorado sobre los elementos de la investigación.
- Determinar las causas de la falta de logro de niveles adecuados de autorregulación en los aprendizajes del alumnado de EEPP de Música, así como posibles estrategias de mejora.

2. Marco teórico y/o estado de la cuestión

El estudio del contexto actual de las EEPP de Música presenta una enorme complejidad por la gran cantidad de aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier especialidad instrumental. Siendo nuestro objeto de estudio el análisis de los elementos y circunstancias que se relacionan directamente con la consecución o no de un adecuado nivel de autorregulación de los aprendizajes instrumentales en el alumnado de EEPP, se entiende oportuno estructurar la revisión bibliográfica considerando, por un lado, determinados estudios que ponen de manifiesto diferentes situaciones y circunstancias que son causas y/o consecuencias de su falta de logro y, por otra, la literatura que aborda determinados elementos de los procesos de enseñanza cuya consideración es relevante e influyente en los contextos educativos de nuestros Conservatorios Profesionales de Música.

2.1. El aprendizaje autorregulado. Conceptualización

Considerando las edades habituales de los estudiantes de las enseñanzas profesionales de música, quienes se encuentran en plena adolescencia, el logro de un aprendizaje autorregulado supone un verdadero desafío, dado que no siempre se tiene la motivación para estudiar (Ezzatti, 2016). En efecto, existe una opinión generalizada según la cual los estudiantes invierten muy poco tiempo en su estudio personal y se constata la necesidad de una mayor autonomía. Ello cuestiona la eficacia del sistema educativo vigente, que demanda posibles soluciones para los nuevos retos de la educación en la sociedad actual (Valle et al., 2006). El tema del aprendizaje autorregulado ha sido tratado en numerosos trabajos de investigación, que Rosário et al. (2013) recopilaron y sistematizaron para analizar las evidencias acerca de algunos aspectos clave del aprendizaje autorregulado. Por la naturaleza compleja de este concepto, los diversos modelos teóricos que lo explican representan diferentes conceptualizaciones, pero también coincidencias, que Valle et al. (2006) parecen sintetizar definiendo el aprendizaje autorregulado como “un proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos” (p. 1). Por ende, es plausible considerar que existe una relación

directa entre la utilización de una mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje con un comportamiento autorregulado y el incremento de logros académicos.

Siguiendo esta línea de análisis, Rosário et al. (2013), en su amplia revisión bibliográfica, ponen de manifiesto la existencia de diferentes conceptualizaciones de la autorregulación del aprendizaje que, por las similitudes existentes entre ellas, dificultan su análisis. En este sentido, los conceptos de autorregulación del aprendizaje y metacognición suelen utilizarse como sinónimos, si bien es necesaria su diferenciación. Asimismo, Badía et al. (2012) expresan una significación diferenciada de la metacognición, entendiendo ésta como “el conocimiento que los alumnos poseen sobre su pensamiento en el momento de aprender”, por un lado, o bien como “la capacidad para emplear la consciencia para regular sus procesos cognitivos cuando están aprendiendo” (p. 32), por otro. Esta segunda acepción se refiere al despliegue de los procesos de autorregulación cognitiva que permite al estudiante coordinar su actividad de aprendizaje de forma consciente, eficaz y flexible, mediante distintas estrategias que le permiten alcanzar una meta de aprendizaje (Badía et al., 2012). De igual modo, conforme al modelo de Zimmerman (2002), en la autorregulación se distinguen tres fases que están interrelacionadas: planificación, monitoreo/control volitivo y autoevaluación. Desde esta perspectiva, el autor considera que la autorregulación implica la determinación y la aplicación de procesos que deben ser implementados en la tarea específica a realizar e incluye la selección de unas metas individualizadas, la selección de estrategias para conseguir dichas metas, la monitorización selectiva del proceso, la reestructuración del propio contexto físico-social para hacerlo compatible con las metas a conseguir, una gestión eficiente del tiempo, la autoevaluación, la determinación de causas y resultados, y la adopción de futuras estrategias.

Sin embargo, la consecución de logros en el aprendizaje instrumental se relaciona, además, “con constructos provenientes de la psicología positiva como el optimismo, la confianza, la autoeficacia, la resiliencia, la persistencia en los objetivos y la motivación intrínseca” (López-González et al., 2021, p. 62). Los resultados de diferentes investigaciones permiten determinar cómo actúan los estudiantes considerados competentes a nivel autorregulado frente a otros inexpertos, como revelan Valle et al. (2006):

- “Los alumnos/as considerados competentes establecen objetivos específicos y a corto plazo, priorizándolos” (p. 1), y se orientan al aprendizaje, buscando ampliar el abanico de sus competencias. “Sus creencias de autoeficacia incrementan la motivación para

el aprendizaje y también el proceso de autorregulación” (p. 2); enfocan su motivación como algo que ellos mismos pueden desarrollar, enfocándose a la ampliación de su propio conocimiento.

- Los alumnos/as más inexpertos a nivel autorregulado suelen percibir las situaciones de aprendizaje como hostiles, pues les preocupa la posible evaluación de sus resultados, así como el cuestionamiento de su competencia cognitiva, por lo que tienden a evitar las oportunidades de aprender. Los alumnos/as que presentan una baja autoeficacia se ciñen a estudiar exclusivamente lo prescrito por los profesores y tratan de evitar exponerse ante sus compañeros como, por ejemplo, es el caso de las audiciones en público de un repertorio instrumental.

Como señalan Rosário et al. (2013), la propia naturaleza de la autorregulación del aprendizaje presenta nuevos e importantes retos para los investigadores en lo que se refiere a la evaluación y, concretamente, a la construcción de instrumentos para evaluar los procesos de autorregulación, donde el papel de los profesores y de los padres no ha sido estudiado suficientemente todavía. En relación con la enseñanza de la práctica instrumental en las enseñanzas oficiales, Pike (2017) revela de manera general que los estudiantes no llevan a cabo su estudio personal de forma efectiva y con niveles adecuados de autorregulación y estrategias metacognitivas apropiadas debido a que no reciben los conocimientos ni la instrucción necesarios para ello, lo cual cuestiona la eficacia y el grado de calidad de la práctica, a pesar de que ésta supone un elemento fundamental para garantizar un aprendizaje orientado al desarrollo de las capacidades del alumno.

2.2. Consecuencias de la falta de un nivel adecuado de autorregulación en los estudiantes de EEPP de Conservatorio y causas que lo provocan

2.2.1. El abandono de los estudios musicales o deserción (drop out)

El rendimiento académico es una de las cuestiones que más preocupan en el ámbito de la gestión de los Conservatorios de Música, junto a los problemas de la deserción y la falta de promoción en estos estudios. Sin embargo, apenas se han realizado al respecto trabajos de investigación que analicen las causas que provocan estas situaciones. Sobre este particular,

Lorenzo y Escandell (2003) indican tanto posibles causas del abandono de algunos estudiantes como potenciales estrategias para evitarlo:

- A. El abandono de los estudiantes se debe mayoritariamente a causas personales, entre las que destaca la entrada en la Universidad, así como la falta de tiempo y hábito de estudio, provocados por la incompatibilidad de los estudios musicales y los de las enseñanzas obligatorias.
- B. Las presiones familiares para ingresar en la carrera musical se consideran causas de abandono.
- C. El acceso con una idea equivocada de carrera y la insatisfacción con la especialidad instrumental elegida o asignada tras la prueba de ingreso como tercera o cuarta opción son también consideradas causa de abandono.
- D. El profesorado mostró acuerdo en que la supervisión de la calidad de la docencia impartida evitaría la deserción, así como en la necesidad de aprender a motivar al alumnado. No obstante, los autores resaltan la aparente contradicción entre esta idea y la autopercepción positiva sobre la cualificación pedagógica del profesorado.
- E. Finalmente, el profesorado manifestó que la carrera musical ofrece salidas profesionales, por lo que esto no es causa de abandono. Sin embargo, Ponce de León y Lago (2010) ponen de manifiesto que el alto porcentaje de abandonos a lo largo de los estudios profesionales de música puede deberse a la escasez de conocimiento por el alumnado sobre las posibilidades de ejercicio profesional vinculadas a la música. Específicamente, añaden que el alumnado podría sentirse más motivado en los estudios si valorase y conociese el abanico de profesiones que podría desempeñar. Para ello, reclaman la importancia de implantar en los Conservatorios la figura de los orientadores profesionales, cuya función se encomienda a los profesores tutores (habitualmente el profesorado de instrumento).

Respecto a la interpretación de música en grupo, ésta cobra una especial importancia en la enseñanza instrumental entre adolescentes y actúa como mecanismo de retención del alumnado en los Conservatorios. Sobre este particular, Baget (1995) considera que estos estudiantes necesitan tener amigos con intereses iguales a los suyos y este contexto es sumamente idóneo para ello. Entre los beneficios de estas clases grupales, la autora detalla los siguientes:

- “Aportan al aprendizaje un elemento prioritario para que se lleve a cabo: la motivación” (p. 114). El alumnado experimenta una motivación intrínseca por la superación de dificultades, lo que se convierte en alicientes y desafíos hacia lo nuevo, juntamente con el deseo de aprender.
- Les produce gran placer y el sonido colectivo producido les ofrece una sensación de logro.
- En este aprendizaje compartido se ayudan y rinden más pues, incluso los más aventajados, refuerzan y profundizan en lo que ya saben.
- El hecho de compartir los logros y las dificultades es una escuela hacia la comprensión y el respeto hacia los demás, lo que supone una actitud esencial en la edificación de la convivencia.
- Se favorece el nivel de autoconfianza, que va afianzándose a medida que comprueba que sus logros se ajustan a las expectativas del grupo.
- Es una oportunidad de valorar el trabajo bien hecho, valorando el hecho de que “el éxito del grupo depende del esfuerzo y a responsabilidad de cada uno” (p. 115).

Por su parte, Campayo y Cabedo (2018) constataron en su estudio que “las relaciones con compañeros de las clases grupales de música fue uno de los principales factores que potenciaron una mayor implicación en los estudios” (p. 49); incluso, el hecho de tener amistades con interés por los estudios musicales favoreció una mejor predisposición hacia los mismos. Este hallazgo puede tener su fundamento en la capacidad de las clases grupales de facilitar las habilidades sociales del alumnado, unido al compañerismo generado entre los estudiantes, basado en el respeto y la ayuda, provocan un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional. Puesto que las habilidades sociales repercuten en la formación integral del alumnado, los autores resaltan la importancia de la pedagogía grupal.

Sin embargo, el plan de estudios de las Enseñanzas Profesionales establecido por la Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía, no contempla la actividad instrumental grupal para los cursos 1º y 2º de EEPP en las especialidades de Piano y Guitarra. Estos estudiantes han cursado en las Enseñanzas Elementales la asignatura de Agrupaciones Musicales (en los niveles 3º y 4º) y se iniciarán en 3º de EEPP en la Música de Cámara, si bien existe un incomprensible vacío en los cursos y especialidades mencionadas al iniciar las EEPP, privando a este alumnado adolescente de los grandes beneficios expresados anteriormente.

La constatación de las cifras de abandono en los Conservatorios de Música revela la existencia de un problema que debe atenderse. Bautista (2020) pone de manifiesto que “el grado de abandono en los conservatorios profesionales en España es superior al 80%” (p. 5), y sólo un 10 % de quienes finalizan las enseñanzas profesionales obtiene una titulación superior. El autor califica a estos estudiantes como *supervivientes* de un sistema caracterizado por la exigencia y la competitividad, donde lo que más se valora es la habilidad instrumental, más allá de la creatividad o la comunicación emocional.

2.2.2. La desmotivación por la falta de consecución de logros

El tema de la motivación será tratado más adelante como uno de los elementos influyentes en la adquisición de un adecuado nivel de autorregulación de los aprendizajes. Sin embargo, la desmotivación por la falta de consecución de logros en estudiantes que presentan una baja autoconfianza y autoeficacia constituye una consecuencia directa de un nivel de autorregulación por debajo del deseable. Como exponen Valle et al (2006), “algo tiene que suceder para que unas personas con deseos de aprender y con gran entusiasmo a la hora de enfrentarse a una tarea, después de un cierto tiempo en nuestras aulas, vayan perdiendo progresivamente esas ganas y deseos de aprender” (p. 2).

Una de las causas de esta desmotivación podría ser la inestabilidad existente en las plantillas de profesorado, que provoca en el alumnado un cambio de profesor de instrumento con demasiada frecuencia, debiendo adaptarse los estudiantes a diferentes métodos de estudio y de estilos de aprendizaje año tras año. A principios de los años 90’ se apostó fuertemente por la educación musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía y se amplió considerablemente la red de Conservatorios, lo que supuso una extraordinaria oportunidad para recibir este tipo de formación por parte de la población andaluza. Como expone Torres (2010), en una época de creación de nuevos Centros, la necesidad de dotar a éstos de profesorado “produjo una entrada masiva de profesionales en el sistema educativo. Sin embargo, la inestabilidad provocada por el trasiego de las plantillas podría estar entre las razones que explican la creciente falta de implicación y de participación” (p. 107). Este autor aboga por una mayor autonomía pedagógica y organizativa en la asignación de cupos de profesores para que los propios Centros puedan establecer unos criterios pedagógicos en la definición y asignación de los horarios de alumnos y profesores, y se plantea “qué autonomía

organizativa tienen los equipos directivos de los Centros si no pueden asignar grupos a profesores en función de su valía, experiencia o implicación en el Centro” (ibid., p.111).

2.2.3. La dificultad para compatibilizar los estudios de Conservatorio con la educación general

La dificultad para compatibilizar los estudios formales de música con los de la educación secundaria o el bachillerato se ha manifestado anteriormente como una de las causas de abandono académico por parte de los estudiantes de Conservatorio (Lorenzo y Escandell, 2003). A pesar de constituir una realidad en nuestros Conservatorios, no existen suficientes investigaciones que aborden un análisis de ésta.

Sin embargo, conforme a la normativa educativa, se comprueba que la carga lectiva del alumnado supone una considerable inversión de tiempo en sesiones de tarde, cuyos horarios suelen agruparse no sin dificultad en varias tardes lectivas. Dicha carga horaria oscila entre las 4’5 horas en primer curso de EEPP hasta las 10 horas en quinto y sexto cursos para todas las especialidades instrumentales (Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía).

Tabla 1. *Carga horaria semanal en las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía*

Especialidades instrumentales	Arpa, viento madera, viento metal y cuerda (horas por curso)	Guitarra y Piano (horas por curso)
1º	4’5 h	4’50 h
2º	6 h	5’5 h
3º	6 h	6 h
4º	7’5 h	7 h
5º	9’5 (modalidad A: Análisis)	
	10 (modalidad B: Composición)	8’5 h
6º	9’5 (modalidad A: Análisis)	
	10 (modalidad B: Composición)	8’5 h

Fuente: Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía.

Por su parte, el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expresa en su Preámbulo la intención de

avanzar hacia una estructura más abierta y flexible, así como se abordan “medidas que permitan la máxima adecuación de los estudios a los intereses del alumnado, se considera la compatibilidad real entre estas enseñanzas y las de educación secundaria y se faculta a las Administraciones educativas para la adopción de diferentes soluciones a este respecto” (p. 2853).

En este sentido, la normativa estatal que regula el Bachillerato establece determinadas medidas de coordinación de las EEPP con las de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Respecto a las primeras, se ofrece la posibilidad de convalidaciones (de la asignatura de Música) y la posible creación de centros integrados. En cuanto al Bachillerato, es posible optar al título correspondiente de Bachillerato en Modalidad de Artes cursando las materias comunes de éste y una vez se hayan superado las Enseñanzas Profesionales de Música. Asimismo, es posible cursar la modalidad de Bachillerato en Modalidad de Artes y, en el caso de simultanear los estudios de Bachillerato con lo de las EEPP, se podrá solicitar la realización del Bachillerato durante tres años (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato).

El estudio realizado por García-Dantas y Caracuel (2011) pone de relieve cómo el estrés y la ansiedad generados por la falta de tiempo para estudiar suele ser causa de abandono en los estudios profesionales de danza, especialmente cuando avanzan en nivel o curso. Esta comprobada dificultad, unida a las largas horas de entrenamiento, pruebas de nivel y las numerosas asignaturas cursadas impulsan a estos autores a solicitar investigaciones rigurosas con profesorado y alumnado que permitan comprender los problemas que encuentran, lo que podríamos extrapolar a los estudios de música.

2.2.4. La formación pedagógica del profesorado

El estudio y análisis de la formación inicial del profesorado constituye un importante marco de investigación. Siendo el objetivo de las enseñanzas superiores de música el de formar futuros profesionales de la música, Riveiro (2014) constata cómo con el transcurrir del tiempo un alto porcentaje de éstos se enfoca profesionalmente en el ámbito docente sin haber recibido suficiente preparación pedagógica, en detrimento de la formación de su alumnado. En efecto, la especialidad de Pedagogía Musical no se imparte en todos los Conservatorios

Superiores y los planes de estudio en el resto de las modalidades, incluida la de interpretación, no prevén formación pedagógica suficiente para estos futuros profesionales.

En el mismo sentido, Domínguez y Pino (2020) concluyen en un estudio específico sobre la formación inicial y continua del profesorado de Conservatorios y Escuelas de Música que “el profesorado no cuenta con formación ni capacitación pedagógica suficiente para la labor que desempeñan y que es fruto de la ausencia de especializaciones en este ámbito, por lo que es una cuestión pendiente que se debe abordar” (p. 44). De igual modo, los autores sugieren como propuestas de mejora solicitar a las administraciones la oferta de formación pedagógica especializada desde las universidades, así como establecer

planes de formación continua que mejoren la calidad y la formación de los futuros docentes de Música en cuestiones metodológicas y de innovación, para garantizar que las prácticas docentes en las enseñanzas de régimen especial posean los mismos estándares de calidad y formación que se exige al resto de titulados superiores (Domínguez y Pino, 2020, p. 46).

Por su parte, Cano (1995) resalta la importancia de la investigación en torno al aspecto didáctico de la interpretación, como profundización en el saber científico de la didáctica musical. En este sentido, solicita la necesidad de reflexionar sobre qué modelo educativo musical es requerido, así como plantea la organización de unos planes de estudio que integren una formación pedagógica de carácter práctico destinada a un alumnado cuyo futuro enfoque profesional será la docencia, a pesar de que su principal enfoque académico pueda ser interpretativo.

En esta línea, es loable considerar que, junto al conocimiento pedagógico, los profesores deben dominar los contenidos de la materia que van a enseñar y por ello

necesitan poseer unos conocimientos amplios sobre la realidad en la que van a desenvolverse, así como conocer las características psicológicas y de desarrollo de los aprendices con los que van a desempeñar su labor: sus formas de acceder al conocimiento, sus aprendizajes, la manera en que se relacionan con sus compañeros, y sus motivaciones (Sodupe, 2021, pp. 61-62).

Con relación a la formación continua del profesorado y el desarrollo profesional docente, existe un acuerdo generalizado entre investigadores y administraciones educativas en que su

promoción “es una de las claves del éxito de los sistemas educativos” (Bautista y Ortega, 2015, como se cita en Bautista, 2020, p. 18). Bautista (2020) entiende que la formación del profesorado debe extenderse a lo largo de toda su carrera, lo cual les ofrecerá oportunidades de desarrollo profesional y un mayor grado de compromiso y satisfacción con el trabajo. Sin embargo, las oportunidades ofertadas para el profesorado de interpretación en Conservatorios son insuficientes, tanto en cantidad como en calidad; el modelo de desarrollo profesional basado en cursillos o talleres esporádicos no es efectivo para ayudar a los profesores a cambiar sus concepciones y mejorar sus repertorios didácticos y pedagógicos.

Para fomentar aprendizajes significativos y transformadores, Desimone (2009) propone que las iniciativas de formación continua deben reunir cinco características:

- 1) Han de ser específicas de dominio, es decir, directamente relacionadas con la materia que se imparte.
- 2) Han de ser intensivas y sostenidas en el tiempo.
- 3) Han de fomentar la participación del profesorado.
- 4) Han de permitir la colaboración de los profesores que trabajan en el mismo Centro.
- 5) Han de ser coherentes con el currículo vigente, aportándoles *feedback* constructivo.

Bautista (2020) abunda en la importancia de encontrar espacios para la reflexión y el trabajo en equipo, cuya ausencia es muy acusada en los Conservatorios de Música por el individualismo pedagógico aceptado generalmente. El autor sugiere la importancia de pasar del aislamiento a la cooperación en el contexto de los programas que integran la formación permanente del profesorado y en Comunidades de Práctica que tienden a ser mucho más significativas y transformadoras. Como expresa Niemi (2015), el desarrollo educativo debe ir unido al desarrollo del profesorado.

Aunque existe una visión generalizada del profesorado de Conservatorio como reticente al cambio y con dificultades para asumir cambios, Díaz (2012), sin embargo, es optimista en cuanto a las mejoras observables en los planes de formación del profesorado y la progresiva implicación del colectivo de docentes por la formación pedagógica en la formación musical.

2.3. Aspectos influyentes en la adquisición de un adecuado nivel de autorregulación en el alumnado de EEPP

2.3.1. El contexto psico-social del alumnado

La gran mayoría del alumnado de las enseñanzas profesionales de música se encuentra en plena adolescencia, en una franja de edad que oscila entre los 12 y los 18 años. Como se decía al principio de este trabajo, nos interesa conocer cuál es la realidad de estos estudiantes que se encuentran en pleno desarrollo vital, cuáles son las características de su proceso evolutivo y cómo les afecta desde el punto de vista psico-social el contacto con la música. Sobre este particular, la adolescencia es una etapa marcada por un proceso de cambio que tiene lugar a todos los niveles, marcado por la adquisición de cierta autonomía que provoca lo que Ríos (1994) denominó *conflicto intergeneracional* o el distanciamiento entre padres e hijos. El adolescente comienza a sentir la necesidad de saberse aceptado, para lo que busca su lugar dentro de un grupo, el cual tiende a compartir un código común que da lugar a la uniformidad de su ideario, imagen o gustos musicales. En este contexto, la música cumple una doble función socializadora y diferenciadora, en cuanto subraya lo genuino del grupo y de sus miembros. Asimismo, la música desempeña un papel importante como medio de reconocimiento de su propia identidad (Ruiz, 2015).

Este periodo de transformación responde a tres factores: el físico, en cuanto a los cambios corporales producidos en esta etapa, el cognitivo, referido a los cambios en el pensamiento, y el psicosocial, que abarca las relaciones que el adolescente establece con su entorno cercano (Flores, 2008, como se cita en Fernández-Company y García-Rodríguez, 2021).

Con relación al estadio evolutivo adolescente, el individuo abandona el tipo de pensamiento concreto y comienza a desarrollar un uso de tipo formal caracterizado por la capacidad de razonar y recapacitar más allá del presente, si bien se trata de una etapa clara de egocentrismo. Este desarrollo cognitivo va acompañado de cambios a nivel cerebral; aunque no se producen cambios relevantes en las neuronas cuerpos celulares y dendritas, sí tienen lugar éstos en los axones y proceso de mielinización, acelerándose la capacidad de transmisión de la información nerviosa en la corteza frontal. El cerebro es uno de los órganos que más transformaciones sufre durante la etapa adolescente (Fernández-Company y García-Rodríguez, 2021).

La música constituye una de las actividades culturales que más calado tiene en la adolescencia (Ruiz, 2015) y se encuentra especialmente presente en este grupo de población, suponiendo “un importante factor de impacto y motivación” (Fernández-Company y García-Rodríguez, 2021, p. 1044). El uso de determinados estilos musicales puede constituir un mediador comunicativo que actuaría como un mecanismo preventivo durante la adolescencia, por tratarse de un periodo vital en el que pueden encontrarse “ciertas dificultades para encontrar un espacio en el que desarrollar la convivencia en el entorno en que viven” (Fernández-Company, 2015, como se cita en Fernández-Company et al., 2020, p. 3).

Por otra parte, la música contribuye esencialmente en el desarrollo y salud mental de los adolescentes cuando se promueven objetivos psicológicos que persiguen regular su estado emocional o contactar su propia identidad. Casi el 70% de los adolescentes reconoce que recurre a la música para satisfacer necesidades emocionales concretas y es un estímulo permanente en sus vidas, al que tienen acceso a través de innumerables medios digitales (Fernández-Company y García-Rodríguez, 2021).

Desde una perspectiva emocional, determinadas personas no son capaces de desarrollar la habilidad de “identificar y expresar las emociones percibidas ante determinados estímulos” (García-Rodríguez et al, 2020, p. 3), lo que se conoce como *alexitimia*. En la etapa evolutiva adolescente, es importante una apropiada adaptación psicosocial que requiere la ausencia de alexitimia, pues su existencia denota una dificultad psicológica para combinar afectos con palabras. Numerosas investigaciones evidencian la intensa influencia emocional que la música puede ejercer sobre las personas; en uno de ellos, realizado mediante Cuestionario de Respuesta Emocional a la Música (REEM), se observó que los niveles más altos de alexitimia se encuentran entre los 15 y 16 años, existiendo “una correlación entre el nivel de alexitimia de los sujetos y los resultados obtenidos en cuanto a la identificación emocional a través de la música” (García-Rodríguez et al., 2020, p.10).

Por su parte, el objetivo del estudio realizado por Gómez (2019) fue el de analizar las diferencias en el desarrollo de la personalidad entre adolescentes de 13 a 17 años que estudiaban un instrumento musical en comparación con otros que no interpretaban ningún instrumento. Sus conclusiones revelan una interesante información para esta investigación:

Tabla 2. *Diferencias en el desarrollo de la personalidad en adolescentes músicos y no músicos*

Los adolescentes músicos tienden a tener una alta autoestima en comparación con el otro grupo.

La escala de optimismo aplicada mostró que los adolescentes músicos tienden a ser más pesimistas que los no músicos, aunque éstos mostraron menor tolerancia a la frustración.

La música puede ser un estimulador de comportamientos tolerantes, por su capacidad para influir positivamente en las habilidades sociales de los adolescentes.

La música mantiene y fomenta el respeto a los valores y normas de conducta por parte de los adolescentes.

Los adolescentes músicos presentan un mayor nivel de autoeficacia con respecto a los no músicos.

La música brinda al adolescente la confianza necesaria para mejorar su comportamiento y afrontar cualquier situación vital.

Fuente: Gómez (2019).

A pesar de la incidencia de estos evidentes beneficios en la personalidad de los estudiantes de instrumento, en numerosas ocasiones el alumnado adolescente sufre el llamado *miedo a la evaluación negativa* o *FNE* (Fear of Negative Evaluation), frecuente en las enseñanzas instrumentales de música en las que, por su propia naturaleza, los estudiantes deben exponerse a tocar ante otros en pruebas de evaluación o en audiciones públicas. Como señala Leary (1983), las personas a quienes preocupa de forma determinante la posibilidad de ser percibidos y evaluados de forma negativa tienden a evitar esa situación y son más sensibles a esos factores que aquellos individuos menos aprensivos ante evaluaciones externas. En el estudio realizado por Zubeidat et al (2007), los autores examinaron las propiedades psicométricas de la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa (FNES) y la Escala de Evitación y Malestar Social (SADS), como instrumentos de evaluación de la ansiedad social; informaron de una alta correlación entre FNES y SADS, así como entre la SADS y las puntuaciones de ansiedad social y timidez. Este estudio es relevante, pues se realizó con adolescentes, existiendo pocos trabajos anteriores respecto a las propiedades psicométricas de ambas escalas FNES y SADS con adolescentes.

Relacionado con el miedo a la evaluación negativa, el término *trastorno por ansiedad social* (o fobia social) se refiere al “miedo intenso y a la humillación negativa por los demás en

determinadas situaciones sociales o actuaciones en público por temor a que resulten embarazosas” (American Psychiatric Association, 2002, p. 502, como se cita en Zubeidat et al., 2007, p. 59). En el caso de los adolescentes, “la sensibilidad a la ansiedad podría ser un factor de riesgo para manifestar algún trastorno de ansiedad” (Zubeidat et al., 2007, p. 59), situando algunos autores la franja entre los 14 y los 16 años como la edad de inicio de la fobia social (Olivares et al., 2002). Sin embargo, otros autores conciben la ansiedad social como “una emoción necesaria y adaptativa para motivar a los individuos a comportarse adecuadamente en determinadas situaciones interpersonales, manifestándose la respuesta de ansiedad a tres niveles: fisiológico, comportamental y cognitivo” (Botella et al., 2003, como se cita en Zubeidat et al., 2007, p.59).

Siguiendo esta línea de análisis, Fernández-Company et al. (2022) ponen de manifiesto cómo numerosas investigaciones muestran que, aunque se entiende generalmente que la música incide positivamente en un mayor nivel de bienestar, “el desempeño profesional de la música puede acarrear algunos problemas relacionados con el bienestar físico y psicológico tanto en estudiantes de música como en profesionales ya consagrados” (p. 74). Estos problemas parecen derivarse de una alta presión, nivel de exigencia y sobreentrenamiento prolongados en el tiempo. En efecto, “dominar y destacar es el resultado final entre la suma de las capacidades innatas, el talento y años de arduo y exigente trabajo” (Fernández-Company et al., 2022, p. 74). En efecto, la presión continuada a la que están expuestos tanto los estudiantes de música como los músicos profesionales podría afectar a su bienestar físico y psicológico e incluso a su capacidad creativa y su rendimiento personal y musical. En este caso, el objetivo del estudio de estos autores fue realizar un análisis comparativo entre los niveles de autoestima y satisfacción con la vida de músicos con los de una muestra de población general adulta. La *autoestima* implica evaluarse a sí mismo positivamente, estando asociada con los estados emocionales relevantes para uno mismo. Las investigaciones realizadas en este campo muestran aumentos en la autoestima con el transcurso de la edad, desde la adolescencia tardía hasta mediados de la edad adulta. Por su parte, el término *satisfacción con la vida* puede ser considerado como “el componente cognitivo del constructo de bienestar subjetivo” (ibid., p. 74). Como expresan Fernández-Company et al. (2022), la comprensión de la asociación entre estos dos elementos, así como las diferencias entre muestras de población general y músicos, “puede ser importante en la evaluación de

estrategias destinadas a promover un ajuste psicológico positivo en adolescentes y jóvenes estudiantes de música” (p. 82).

Con relación a los hallazgos del estudio que se menciona, la autoestima se entiende como un factor que influye en los resultados de la satisfacción con la vida y no como una consecuencia de ésta. De este modo, “bajos índices de autoestima pueden repercutir en el éxito o en el fracaso de determinados dominios de la vida de las personas, como en el caso del desempeño musical” (Fernández-Company et al., 2022, p. 83). Conforme a esta relación causal, la autoestima es fundamento u origen del bienestar psicológico de estudiantes y músicos profesionales, que repercute en su grado de satisfacción por la vida, especialmente en los más jóvenes. Esto lleva a predecir que las personas con una autoestima más alta serán más capaces a la hora de enfrentar las múltiples situaciones que suelen experimentar los estudiantes de música y músicos profesionales.

Atendiendo a estos resultados, la generación de cambios positivos en la satisfacción con la vida de estudiantes y profesionales de la música sería posible mediante vías de intervención cuya finalidad sea la de aumentar los índices de autoestima de estos músicos. Además, los autores sugieren la presencia de musicoterapeutas o psicólogos cuya presencia en los conservatorios puede ser positiva mediante su función orientadora con los estudiantes, permitiéndoles “afrentar con éxito los posibles problemas físicos, emocionales o psicológicos provocados por el nivel de exigencia, la alta presión o las expectativas prolongadas en el tiempo derivadas de este tipo de estudios” (Fernández-Company et al., 2022, p. 84).

2.3.2. Los aspectos psicopedagógicos centrados en el factor de la motivación

2.3.2.1. Conceptualización

A priori podríamos pensar que carece de interés el uso de estrategias de motivación en algo tan vocacional como es el aprendizaje de un instrumento. Sin embargo, se hace necesario el análisis y la justificación del elemento de la motivación, cuya presencia será determinante para lograr la autonomía en el estudio individual del intérprete (Tripiana, 2016).

El factor de la motivación es uno de los elementos básicos del proceso del aprendizaje autorregulado, que actúa en coordinación con otros elementos como son la voluntad, las estrategias de aprendizaje y la metacognición (Moral, 2010). Si la motivación constituye un

estado psicológico de la persona previo a la acción, la voluntad actúa con persistencia, sirviendo de sostenimiento a la motivación. En esta acción alternativa, “la motivación hace que los estudiantes se enganchen y comiencen con el trabajo, pero la voluntad los mantiene en la tarea. Cuando la motivación y la voluntad trabajan juntas se alcanzan buenos resultados académicos” (*ibid.* p. 147).

En este mismo sentido, Pintrich y Schunk (2006, como se cita en Tripliana, 2018) definen la motivación como “el proceso que dirige al sujeto hacia el objetivo o meta de una actividad o tarea, y a su vez la instiga y la mantiene” (p. 66).

Por otra parte, conforme a la teoría de la expectación-valoración (Davidson, 2006), los individuos aprenden en la medida en que son capaces de valorar la actividad o el resultado obtenido o pueden anticiparse al éxito futuro, si bien esta evaluación depende de varios tipos de motivación: extrínseca (determinada por factores externos), social (relacionada con otras personas), de éxito (determinada por su comparación con otros) o intrínseca (el interés se concentra en la propia actividad). En el caso de los adolescentes, la motivación que origina la práctica musical puede basarse, además, en una razón identitaria o de pertenencia a una agrupación musical.

Asimismo, las investigaciones sobre la vinculación con la música durante la infancia evidencian que las tres fuentes de motivación externa (extrínseca, social y éxito) frecuentemente se desarrollan y se convierten en motivación intrínseca durante la formación del instrumentista (*ibid.*).

Como señala Tripliana (2018a), “la investigación de la motivación en música pretende comprender cómo las personas desarrollan el deseo de perseverar en el estudio de un instrumento musical, por qué varían en el grado de persistencia y en la intensidad manifestada al lograr sus metas y cómo evalúan y atribuyen su propio éxito o fracaso en distintos contextos de logro” (p. 67). Siguiendo esta línea continuista, Valle et al. (2006) se plantean por qué razón un amplio número de alumnos manifiestan poco interés por aprender o no les interesa lo que se les enseña. En su búsqueda de respuestas, los autores atienden al problema de cómo se enseñan los contenidos. Puesto que los modelos de enseñanza tienden a evolucionar desde un modelo centrado en el profesor (magistrocéntrico) hacia otro basado en el alumnado (paidocéntrico), estos cambios en la forma de entender el aprendizaje y el papel del alumnado también implican maneras diferentes de abordar la motivación académica.

Entienden estos autores la motivación como un proceso interno al propio estudiante, donde éste debe tomar la decisión de interesarse o no en una determinada tarea. Dicha decisión requiere la equilibrada consideración de tres factores que son componentes esenciales de la motivación académica: “las creencias sobre la propia competencia; las razones y metas personales, y las emociones que provocan las situaciones de aprendizaje. La motivación deja de considerarse exclusivamente como algo externo al alumno, pasando a convertirse en un elemento que está en el propio alumno” (Valle et al., p. 3).

2.3.2.2. La influencia del entorno externo

Partiendo de la teoría atribucional de Weiner (1972), Campayo y Cabedo (2018) entienden que “las interpretaciones de éxito o fracaso que la persona atribuye a determinadas causas producen una respuesta psicológica que influye directamente en la emoción, la cognición y la motivación. Dependiendo del tipo de atribuciones causales que se hagan de los éxitos o fracasos, las consecuencias emocionales y conductuales serán de distinto tipo” (p. 44).

Como revelan estos autores, los estudios realizados determinan la influencia que los diferentes factores del entorno externo ejercen sobre la motivación e implicación del estudiante de música, siendo el apoyo de los padres determinante, especialmente en edades tempranas. Su implicación parece favorecer que sus hijos obtengan mejores resultados y desarrollen mejor autoconcepto (Hallam, 2002, como se cita en Campayo y Cabedo, 2018). Sin embargo, si las expectativas familiares hacia los logros musicales son demasiado elevadas, ello podría afectar de forma negativa a los estudiantes pues, en caso de no cumplirlas, podrían desarrollar un autoconcepto negativo e incluso abandonar el instrumento.

Por su parte, Sloboda y Davidson (1996) constataron en su estudio cómo los niños que abandonaron los estudios musicales en su adolescencia habían recibido un constante apoyo de sus padres durante las clases y en los tiempos de estudio anteriores al inicio de éstas. Una de las conclusiones que los autores extraen de esta situación es que, “a menos que la motivación externa (extrínseca, social y éxito) conduzca a la motivación interna durante el principio de la adolescencia, es difícil mantener el grado de implicación necesario para continuar con el estudio del instrumento” (p. 93).

Numerosos autores coinciden en la importancia del papel estratégico del docente en la estimulación y motivación del alumnado. Cuando los profesores actúan en sus clases creando un clima de confianza y positividad hacia sus alumnos, ello repercute positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, Campayo y Cabedo (2018) constatan que, cuando los profesores trabajan las necesidades psicológicas de sus alumnos simultáneamente a los contenidos curriculares, éstos suelen obtener mejores resultados. En este tipo de enseñanza, denominada *andamiaje*, es esencial la guía y el apoyo del profesor para que sus alumnos puedan adquirir autonomía. El concepto, empleado por primera vez por Bruner (1998, como se cita en Campayo y Cabedo, 2018), tiene su base en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, y fue utilizado por los modelos sociocognitivos para describir el papel del profesor como mediador “para que el estudiante sea capaz de vincular significativamente el potencial interés de los nuevos conocimientos con sus intereses ya existentes. Por tanto, las actividades de aprendizaje no sólo deben ser comprensibles cognitivamente, sino también a nivel motivacional” (Valle et al., 2006, p. 4).

Respecto al apoyo de los compañeros, resulta igualmente un factor relevante en la motivación del alumnado hacia sus estudios. El desarrollo de una actitud receptiva, positiva y la consecución de buenos resultados académicos se relaciona directamente con su facilidad para entablar relaciones con compañeros de clase, siempre que estas amistades tengan una predisposición positiva hacia los estudios (*ibid.*).

2.3.2.3. La ignición como proceso de la motivación

La célebre frase atribuida a L. v. Beethoven: “El genio se compone del dos por ciento de talento y del noventa y ocho por ciento de perseverante aplicación” podría constituir una revelación de las investigaciones llevadas a cabo al respecto del talento en las últimas décadas.

En sus estudios acerca del modelo de la mielina y el talento humano, Coyle (2009) considera que éste “no es simplemente un don grabado en los genes” (p. 1), sino que puede desarrollarse a partir del conocimiento de sus tres elementos básicos: la práctica intensa, la ignición y la presencia de un maestro instructor. Si se combinan los tres, la experiencia de aprendizaje puede ser altamente productiva pero, si falta alguno de ellos, el proceso se vuelve ineficaz y lento.

Nos referimos aquí al segundo elemento: la motivación, que se crea y se mantiene a través de un proceso que Coyle (2009) denomina “ignición”. En este proceso, la ignición actúa como suministradora de energía a la práctica intensa que, a su vez, transforma esta energía en un proceso activo, cuyo resultado será la habilidad. Como explica el autor, “mientras que la práctica intensa es un acto frío y consciente, la ignición es un estallido misterioso, un despertar. La práctica intensa es un proceso paulatino; la ignición, por el contrario, trabaja mediante fogonazos de imágenes y emociones” (p. 6).

El mismo autor analiza qué tipo de señales pueden encender la motivación en las personas, reflexionando en dos direcciones: por una parte, constata que los acontecimientos adversos “alimentan el desarrollo de una personalidad capaz de superar los obstáculos y frustraciones que se encuentren en el camino del éxito” (Coyle, 2009, p. 6) y, por otra, el mecanismo de ignición puede activarse mediante los mensajes verbales del profesor para reforzar el valor del esfuerzo y los progresos alcanzados o aún por alcanzar, como factor más motivante que el elogio vacío acerca del talento o la inteligencia innatos (*ibid.*).

2.3.2.4. Estrategias de motivación

Estar muy motivado, si nos paramos a pensarlo, es un estado ligeramente irracional (...). Hablamos de motivación como si fuera una evaluación racional de causa y efecto, cuando es en realidad algo mucho más próximo a una apuesta de naturaleza incierta (Coyle, 2009, p. 6).

Sin embargo, existen formas que podríamos considerar “racionales” para fomentar, de manera consciente y planificada, la motivación en nuestro alumnado. Para ello, siguiendo el análisis de Tripiana (2016), se presentan aquí diversas estrategias de motivación que muestran su aplicabilidad en la práctica instrumental a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 1) El estudiante necesita respuestas para motivarse.

Como afirma Gilbert (2005), los docentes ocupamos gran parte de las clases en enseñar la manera de lograr los objetivos o de aprender los contenidos, pero es necesario que constatemos que nuestro alumnado ha entendido el porqué. En este sentido, cobra especial importancia que el docente conozca cuál es el punto de partida de sus estudiantes para utilizar su nivel inicial de motivación y adaptar ésta con creatividad a nuestra materia.

Para ello, en opinión de Tripana (2016), es importante que el profesorado pregunte a sus estudiantes cuál es su visión sobre los beneficios que les reportará cursar la asignatura. Tratándose de unos estudios musicales que presuponen un componente vocacional, resultaría lógico considerar que los alumnos se encuentren motivados hacia una disciplina vocacional, si bien pueden darse supuestos en los que los estudiantes hayan padecido alguna experiencia negativa anteriormente o, simplemente, “no están motivados para hacer lo que nosotros queremos que hagan justo en un momento determinado” (p. 26).

2) El estudiante necesita objetivos para motivarse.

La búsqueda de razones por las que el instrumentista puede no estar motivado lleva a Tripana (2016) a constatar que, en ocasiones, éste no sabe lo que quiere o bien “no ha experimentado en profundidad lo que significa aprender como adquisición de una competencia, ni se ha planteado la satisfacción que ello conlleva” (p. 26).

Cobra aquí especial relevancia la teoría de expectativa-valor formulada por Oneill y MacPherson (2002, como se cita en Tripana, 2016), según la cual “la motivación intrínseca resulta esencial, pues el éxito de una determinada tarea dependerá de la importancia que el alumno atribuya a la misma, así como de sus propias expectativas” (p. 26).

Desde el punto de vista del docente, éste podrá contribuir a un cambio de perspectiva, como indica deCharms (1976), ayudando a su alumnado a conocer sus metas y a realizar un esfuerzo efectivo para conseguirlas, relacionándolas con la asignatura.

De igual manera que la meta del alumno es personal, también el éxito debe serlo, debiendo considerarse éste como “la evolución del instrumentista con relación a su trayectoria anterior y no por comparación con respecto a otros compañeros que no poseen los mismos puntos de apoyo ni la misma historia de vida musical” (Tripana, 2016, p. 27). En este sentido, Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1992, como se cita en Tripana, 2016) denominan *evaluación ipsativa* a la motivación como el intento de ser mejores que nosotros mismos.

3) Estrategias a utilizar en el inicio de las actividades de aprendizaje instrumental.

En el inicio de toda actividad de aprendizaje debe concurrir la intencionalidad por parte del estudiante, es decir, debe querer aprender. El docente puede contribuir a crear este interés mediante diferentes estrategias:

- Es necesario creer en el potencial ilimitado de nuestros alumnos instrumentistas. El efecto Pigmalión descrito por Rosenthal y Jacobson (1968) muestra cómo “las expectativas del profesorado pueden actuar como profecías que se autocumplen, pues el rendimiento del alumnado tiende a reflejar dichas creencias del profesorado sobre el potencial de sus estudiantes” (Tripiana, 2016, p. 28).
- La curiosidad puede captar la atención del alumno instrumentista si el profesor es capaz de ponerla en funcionamiento presentando la información de forma atractiva; por ejemplo, destacando su carácter de novedad, su complejidad, su capacidad para sorprender o de contrastar con los conocimientos previos del alumno.
- Otro factor que condiciona la intención y la motivación con que el instrumentista aborda su proceso de aprendizaje es el valor relevante que se le otorgue a los contenidos o a la práctica que el alumno realizará (Tripiana, 2016).

4) Estrategias a utilizar durante el desarrollo de la práctica instrumental en el aula.

Con independencia de la edad de los alumnos, mantener el interés del alumno durante el transcurso de las clases supone un reto en cada sesión, lo cual requiere la disponibilidad de un abanico amplio de estrategias por parte del docente. La autora sugiere algunas de ellas: variar las tareas a realizar como modo de crear curiosidad, la activación de conocimientos previos, ofrecer un discurso cohesionado y jerarquizado, el uso de ilustraciones y ejemplos, proponer metas parciales y una planificación precisa y concreta de las actividades que el alumno realizará.

Por otra parte, “si el profesor promueve la participación del estudiante en la toma de decisiones, ello se relacionará con un incremento de la sensación de competencia y de autonomía que propiciará un estado de motivación intrínseca” (Tripiana, 2016, p. 29). En este sentido, la manifestación de preferencias musicales por el alumno en la elección del repertorio ejercerá un papel motivador (ibid.).

Sin embargo, estas estrategias podrían ser estériles si el alumno no genera expectativas de autoeficacia durante su progreso hacia la meta, proceso en el que resulta esencial que el estudiante reciba una constante y apropiada retroalimentación (Schunk y Swartz, 1993). Con relación al concepto de autoeficacia, la teoría de Bandura (1977) evidencia que “la percepción personal de desconfianza obstaculiza un uso eficiente de las propias habilidades y, en sentido positivo, los niveles más altos de autoeficacia percibida son acompañados de logros de mayor rendimiento” (Tripiana, 2016, p. 29). En definitiva, es preciso que el instrumentista perciba su

progreso durante el aprendizaje de una determinada obra como fruto de su esfuerzo, lo cual será fuente de motivación para su trabajo diario (ibid.).

5) Estrategias de automotivación durante el estudio personal.

La calidad de la práctica instrumental requiere la adquisición de hábitos de estudio eficaces que incluyen, no sólo una planificación metodológica, sino también la asimilación de estrategias de automotivación por parte del instrumentista que le encaminarán hacia la obtención del rendimiento esperado, así como podrán lograr un adecuado nivel de autorregulación. Entre estas estrategias, entendemos especialmente relevantes:

- El instrumentista que pretende superarse a sí mismo durante la práctica, pide que le muestren el modo de hacerlas por sí mismo, se adelanta a trazarse sus propias metas y enfoca su trabajo hacia ellas (deCharms, 1976). El profesor debe recordar que uno de sus objetivos debe ser lograr la autonomía de su alumnado.
- El error o el fracaso debe ser reformulado de forma positiva. Se trata de entender el fracaso como retroalimentación y parte del proceso de aprendizaje (Gilbert, 2005).
- El desarrollo de la autoconfianza y la autopercepción de su propia capacidad de progreso alimenta la motivación del alumno. Como afirma Gilbert (2005), es el propio estudiante quien debe elevar su autoestima si bien el profesor es el encargado de crear un ambiente adecuado para ello.

En definitiva, “un estudiante motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, lo cual redundará en desempeños profesionales de mejor calidad” (Tripiana, 2016, p.31).

2.3.3. Los modelos de enseñanza. ¿cómo enseñan los profesores de instrumento en los conservatorios de música?

Como ponen de manifiesto Botella y Escorihuela (2021), son pocos los trabajos científicos realizados acerca de la praxis docente instrumental, argumentando dos posibles razones: por una parte, puede ser debido a su carácter cambiante, sujeta a las particularidades de la ratio individual de clase y condicionada por plantillas variables de profesorado y Centros, y, por otra, la existencia de “una realidad no visible de la enseñanza musical interpretativa” (p. 9) que reclama evidenciar lo que ocurre en las clases para dar así testimonio de los distintos procedimientos para la consecución de un mismo objetivo.

Autores como López-Íñiguez et al. (2020) opinan que la enseñanza de la música instrumental se halla en una seria encrucijada y se requiere un verdadero cambio paradigmático que permita superar el tradicional *modelo de Conservatorio*, considerando necesaria una adaptación de los métodos de enseñanza musical a los cambios sociales y culturales que demanda el siglo XXI.

Aunque el modelo tradicional de maestro-aprendiz es el más utilizado actualmente en la mayoría de las instituciones de enseñanza musical en occidente, éste no favorece que los alumnos sean autónomos ni autorregulen su aprendizaje, pero tampoco que ejerzan el pensamiento crítico, reflexivo e independiente que es necesario para continuar aprendiendo durante toda la vida, algo crucial en el ámbito musical

(López-Íñiguez et al., 2020, p. 37).

Por su parte, Fernández y García (2015) constatan “una gran resistencia al cambio en la enseñanza impartida en los conservatorios, históricamente individualista y basada en la figura del maestro como modelo supremo a seguir” (p. 18), donde los alumnos aprenden a interpretar casi en exclusiva mediante la imitación y el modelado. En su opinión, los cambios que la educación musical requiere no deberían limitarse a modificaciones concretas en los planes de estudios, sino que la enseñanza instrumental reclama la integración de disciplinas humanísticas como la psicología.

2.3.3.1. Rasgos del modelo de Conservatorio

Partiendo de esta realidad, Musumeci (2002, como se cita en Pozo et al., 2020) realiza un análisis del modelo de educación musical típico del Conservatorio, conforme al cual los rasgos esenciales que le caracterizan son:

- a) *Una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitada.*

Con relación a la finalidad de la enseñanza y práctica instrumental, Ford (2010) constata que los Conservatorios, nacidos de la institucionalización del discurso de la música clásica, se focalizan en ese repertorio canónico y en la técnica necesaria para poder tocar dicho repertorio, perdiéndose el enfoque de formar intérpretes en un

sentido amplio. El autor explica que esta intención conservadora impulsa a privilegiar la adquisición de la técnica y el repertorio como prioridad en sus estudios.

Pozo et al. (2020) entienden como un problema la restricción de la actividad en los Conservatorios al terreno de la música clásica puesto que el hecho de “fijar el foco en los recursos técnicos formatea la mente de profesores y alumnos con respecto a qué es la música y cómo se enseña y se aprende” (p. 50).

b) *Una teoría musical basada en una epistemología con una clara influencia de la tradición positivista.*

De acuerdo con una concepción positivista de la música, “la partitura es la verdad y la vida de la música y de su enseñanza” (Pozo et al., 2020, p. 50). Esta epistemología positivista, objetivista o reproductiva sigue caracterizando en gran medida la enseñanza que hoy tiene lugar en los Conservatorios, basada en muchos casos en la creencia en una interpretación musical correcta y verdadera que hace que la labor del docente consista continuamente en la búsqueda de la diferencia entre la interpretación del alumno y la forma canónica en que debería tocarse la obra en la mente del profesor, lo cual se manifiesta intensamente en la práctica de la evaluación. Esta concepción objetiva de la música, en lugar de subjetiva, se basa en una visión conductista pues, ante un ejercicio o una interpretación del alumno, se espera una respuesta prefijada y no cualquier respuesta elaborada por el alumno, generando aprendizajes poco eficaces que no son duraderos ni transferibles.

c) *Un sistema de producción musical derivado en buena medida del taylorismo y el individualismo.*

Como relatan Pozo et al. (2020), la Revolución Industrial impuso nuevos modos de producción de carácter taylorista sumamente estructurada, que supuso un importante cambio en los contextos de enseñanza musical formal a través de los emergentes Conservatorios y supuso la consolidada distinción entre compositor e intérprete, que nos permite comprender la epistemología positivista mencionada anteriormente. En la actualidad, la mayoría de los músicos formados en esta tradición que diferencia ambos perfiles profesionales (compositores/directores e instrumentistas) deben buscar otras orientaciones profesionales para las que esa formación taylorista sumamente especializada no les ha preparado.

Este modo de producción musical enfrenta al alumno a la tarea cerrada de decodificar e interpretar partituras, pero no tanto a la producción e interpretación de sus propias creaciones. Así, se entiende que “la necesidad de que el alumno sepa qué está haciendo y comprenda el proceso es menos importante que el respeto al producto” (Pozo et al., 2020, p. 55).

d) Una orientación centrada ante todo en la decodificación de la partitura y en el dominio técnico del instrumento.

Esta concepción de la música como un objeto de conocimiento preexistente al alumno y al propio profesor conduce hacia un modelo instruccional o de entrenamiento musical. Desde este enfoque clásico, la técnica se concibe como un fin en sí mismo y se adquiere, en primer lugar, mediante unas instrucciones muy claras y precisas, acompañadas de un modelado por parte del profesor, quien debe supervisar y corregir cuanto antes todos los errores que el alumno cometa. Éste podría estar siempre preocupado por el error y vivir la música desde ese miedo al error, centrándose su atención en evitarlos y sin pensar en la música y en su significado expresivo. El profesor asumirá la responsabilidad de evitar todos esos errores, asumiendo una función autoritaria que genera poca autonomía en el alumno en lo referido a sus capacidades, competencias cognitivas y a su motivación.

e) Unos métodos de enseñanza directos o transmisivos, basados en interacciones sociales normativas, autoritarias y unidireccionales, en forma de diada maestro-discípulo.

Si nos preguntamos qué papel juega el alumno en el modelo instruccional o tradicional descrito anteriormente, la respuesta es inmediata: “un mero receptor pasivo de las acciones del profesor, una mente que llenar, una masa informe que pulir o esculpir a gusto del docente” (Pozo et al., 2020, p. 59), creándose una fuerte relación de dependencia o dominación en la cual el alumno está progresivamente sometido al control o supervisión del docente.

Frente a estos alumnos, señalan los autores que es posible plantear un aprendizaje orientado a motivos, metas y emociones positivas. “Cuando la meta de la música es comunicar una emoción, el único error posible es no lograrlo” (ibid., p.61). En este nuevo modelo no hay un canon externo que repetir y el profesor pasa a ser guía de un viaje que inicia el propio alumno conforme a sus metas expresivas. Se trata de un nuevo enfoque de la enseñanza musical que parte de supuestos inicialmente opuestos al de la enseñanza tradicional.

2.3.3.2. Nuevos enfoques de la enseñanza de la música instrumental

Como señala Pozo (2020), las investigaciones de las últimas décadas permiten identificar los dos estilos docentes como los extremos de un continuo que se extiende desde la enseñanza tradicional, descrita anteriormente, a una enseñanza en la que el alumno cobra más protagonismo y más orientada hacia el desarrollo de capacidades, si bien existen innumerables posiciones intermedias entre estos dos extremos. La crisis del modelo educativo tradicional está abriendo poco a poco espacio a “nuevas formas de enseñar y de aprender, más centradas en la experiencia práctica del alumno” (p. 74), de sus emociones, de su musicalidad intuitiva.

Se entiende que la búsqueda de cambios en los modelos de enseñanza se orienta hacia modelos docentes que logren aprendizajes más eficaces, asentándose la validez de estos enfoques en los propios criterios que nos permiten evaluar dichos aprendizajes. Así, Pozo (2020) entiende que un aprendizaje es más eficaz cuando produce:

- a) Cambios más duraderos. Un aprendizaje constructivo centrado en el alumno tiende a producir cambios más estables, duraderos y profundos.
- b) Cambios transferibles a nuevas situaciones o contextos. El modelo centrado en desarrollar las capacidades del alumno favorece que éste pueda comprender lo que hace, tomar decisiones y gestionar de forma autónoma el uso de sus conocimientos en nuevas situaciones.

En consecuencia, Capistrán (2017) considera que, en los primeros años de formación profesional de sus estudiantes, uno de los objetivos esenciales del profesor de instrumento debe consistir en enseñarles estrategias efectivas en su aprendizaje y, gradualmente, facilitar el desarrollo de habilidades metacognitivas para que aprendan a aprender y lleguen a ser independientes.

En esta evolución de los modelos de enseñanza, entiende Pozo (2020) que la principal variable para cambiar lo que pasa en las aulas es la mentalidad docente. En este sentido, es necesario cambiar la concepción sobre lo que significa enseñar y aprender música instrumental, y no sólo de adquirir recursos docentes novedosos o de aplicar estrategias más o menos actualizadas. En esta línea, las nuevas prácticas docentes implican nuevas funciones docentes, nuevos roles, en los que el profesor actuará como un verdadero guía que acompaña

al alumno hacia su conocimiento, ayudándole a alcanzar sus metas, pero dejando que el alumno sea quien tome las decisiones con el apoyo siempre cercano del docente.

Por lo tanto, en este modelo educativo centrado en el alumno, una manifestación de la capacidad de decisión del alumno es la posibilidad de elección de su propio repertorio, donde el alumno puede aprender a aprender a través de un muestreo de obras de la literatura interpretativa de su instrumento y le permitirá desarrollar, además, “su entusiasmo por la música y por el instrumento” (Jorquera, 2002, p. 10).

Con respecto a esta nueva relación profesor-alumno, Hallam y Bautista (2012) afirman que “el profesor no puede aprender por sus alumnos” (p. 119) pero, en cambio, existe un amplio abanico de estrategias que los docentes pueden utilizar para desarrollar el aprendizaje de sus alumnos: explicaciones, diálogos, demostraciones, que actúan como un andamiaje para el aprendizaje. Los autores entienden esencial que el alumno entienda lo que se le requiere, ofreciéndole oportunidades para la retroalimentación y la reflexión, como base del desarrollo metacognitivo, así como motivarles para aprender.

Uno de estos nuevos enfoques es el basado en la llamada *embodied mind* (mente encarnada) que, como describen Pozo et al. (2020), implica relacionar de modo significativo cuatro dispositivos representacionales: “las emociones que se pretenden comunicar, los sonidos y sus características, las propiedades y características técnicas del instrumento y las acciones y sensaciones corporales ligadas a la producción de esos sonidos con contenido emocional a través del instrumento” (pp.65-66). En este enfoque subyace la idea de que interpretar es algo más que decodificar y traducir la partitura a sonidos, es decir, requiere establecer metas expresivas que deben ser reguladas mediante el instrumento a través de estrategias metacognitivas de las propias acciones corporales.

Por lo tanto, resulta claro que la inversión de horas de trabajo que supone el aprendizaje instrumental no debería hacernos perder la perspectiva de que “al sonido hay que dotarlo también de contenido comunicacional” (Torrado et al., 2020, p. 263), que es la esencia y naturaleza de la música. En contra de la creencia de muchos docentes, no es suficiente con enseñar la técnica o con usar vagas metáforas para enseñar la expresividad sino que, conforme a un *modelo expresivista*, es necesario diseñar tareas cuyo objetivo sea producir emociones en el oyente. Como entienden los autores, se trata de guiar al alumno a darse cuenta de qué expresar y cómo hacerlo; aprender a analizar intencionalmente qué decisiones

son eficaces y cuáles no lo son, así como controlar y regular las acciones del cuerpo para conseguir la meta propuesta.

Como expresan Bautista y Pérez-Echeverría (2008), “los profesores de los Conservatorios tradicionales no siempre consideran importante enseñar a sus alumnos a expresarse artísticamente mediante la música, lo que podría traducirse en estilos de aprendizaje superficiales y mecánicos por parte de los alumnos” (p. 31).

Estas concepciones y creencias impactan en la forma de gestionar los profesores nuestra actividad docente y en el potencial rendimiento de nuestros alumnos. “Todos los profesores persiguen el aprendizaje de sus alumnos, pero no todas las rutas con igual de productivas” (Torrado et al., 2020, p. 269). Podemos recordar aquí al emblemático profesor y gran pianista, H. Neuhaus, quien se rebelaba contra la estandarización de los procedimientos metodológicos que perseguía una atención uniforme frente a las demandas particulares del alumnado (Márquez y Méndiz, 2017).

2.3.3.3. Las teorías explícitas e implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

Todas las personas poseemos una musicalidad intuitiva (entendida en otros dominios de conocimiento como *conocimientos previos*), así como una serie de concepciones intuitivas relacionadas con la psicología, entre las que podríamos situar “las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Pérez-Echeverría, 2020, p. 113). Considerándolas como herramientas poderosas para la adquisición de conocimientos de distinto tipo, estas creencias, teorías o ideas explícitas o implícitas influyen en la adopción de unas u otras decisiones sobre cómo ayudar a alguien a aprender (ibid.).

La autora realiza una diferenciación entre las concepciones o teorías explícitas diciendo que son aquellas que somos conscientes de que tenemos y que podemos exponer, argumentar o discutir (referentes a cómo se aprende y cómo se debe enseñar). En cambio, las concepciones intuitivas, subyacen a nuestras acciones y decisiones, tienen una naturaleza procedimental y no pueden ser narradas o argumentadas; no somos conscientes de nuestras propias concepciones implícitas.

En la aplicación a la enseñanza musical instrumental, Pérez-Echeverría (2020) ejemplifica esta diferenciación de concepciones mediante la exposición de la realidad de muchos

profesores, quienes conocen qué es la zona de desarrollo próximo y otras ideas propias de las ideas constructivistas, pero sus decisiones y prácticas no se corresponden con lo que defienden verbalmente, por no casar demasiado bien estas teorías con sus concepciones intuitivas o implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Estas creencias pueden funcionar como barreras intrínsecas que impidan los cambios necesarios para adaptarse a las nuevas necesidades. No obstante, parece que “las condiciones de la enseñanza en general, y de la música y la interpretación musical en particular, se han modificado profundamente, aunque no se ha modificado tanto la práctica de la enseñanza, especialmente en los conservatorios” (p. 117).

Como fruto de las investigaciones realizadas sobre estas teorías implícitas, Pérez-Echeverría (2020) sintetiza tres tipos de teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza que, aunque se basan en principios diferentes, los profesores y estudiantes no asumen de manera independiente sino que éstos, más bien, asumen perfiles en los que pueden coexistir diferentes patrones compatibles entre sí:

- LA TEORÍA DIRECTA.

En este modelo de enseñanza el papel del profesor es el propio de los patrones tradicionales, donde el docente es el modelo a seguir, actuando mediante un monólogo unidireccional, y el estudiante habrá aprendido si es capaz de reproducir aquello que se le ha enseñado. Aprender es, por tanto, imitar la realidad y el papel del alumno, pasivo y reproductivo.

- LA TEORÍA INTERPRETATIVA.

Las investigaciones muestran que la mayoría de los profesores actúan de forma más acorde con esta teoría interpretativa, que sigue partiendo de la idea de que el conocimiento refleja la realidad y existe un modelo a imitar, pero el alumno asume un papel más activo, pues el docente procura mediar para activar externamente los procesos mentales de los alumnos, buscando el dominio técnico y no tanto el hecho de intentar evitar que el alumno cometa errores.

- LA TEORÍA CONSTRUCTIVA.

Esta teoría constructiva comparte con la interpretativa el supuesto carácter activo del aprendizaje, pero el profesor se enfoca en hacer consciente al alumno de su propio

aprendizaje, de los procedimientos que utiliza y por qué los utiliza; activa, estimula y desarrolla los procesos mentales de los alumnos, produciéndose una transferencia del control del aprendizaje que se corresponde con una mayor responsabilidad del propio aprendizaje por parte de los estudiantes.

Como expone Pérez-Echeverría (2020), parece que el avance hacia una práctica constructiva en la enseñanza instrumental requiere cambios más profundos que los que requeriría el paso de la enseñanza directa hacia una interpretativa. Para que se produzca una verdadera transición hacia enfoques más constructivos, parece necesario enfrentarse a prácticas complejas de enseñanza y aprendizaje, así como a procesos explícitos de instrucción. En otras palabras, “el profesor debe formarse recurriendo a los saberes y competencias que le permitirán gestionar todos los aspectos que atañen al proceso de enseñanza” (Jorquera, 2002, p. 7).

2.3.3.4. La figura del profesor en su relación con el alumno

Conforme al enfoque constructivista, el profesor debe pasar a ser un tutor y un guía que ofrezca soluciones, oriente y estimule a su alumnado, enfocado hacia la formación integral del mismo (Domínguez y Pino, 2020). Así, en un modelo de enseñanza donde el proceso y las condiciones de enseñanza cobran especial importancia, el contexto de la relación profesor-alumno puede resultar influyente en los resultados del aprendizaje.

En este sentido, Sloboda y Davidson (1996) analizaron en su estudio las cualidades de distintos profesores, así como las valoraciones realizadas sobre ellos por el alumnado, resaltando en sus conclusiones que la cercanía humana y la profesionalidad de sus maestros había sido determinante en su implicación con el aprendizaje instrumental. Así, “el grupo de los que llegaron a ser virtuosos consideraba a su profesor como dicharachero, amable y buen intérprete, mientras que los niños que dejaron de tocar tendían a ver a esa persona como antipática y mal intérprete” (p. 94). En cualquier caso, la percepción teórica del alumnado sobre el buen docente le atribuye especialmente una mayor calidad profesional.

Por otra parte, Ponce de León y Lago (2010) resaltan la importancia del profesor de instrumento como profesor-tutor, quien asume normativamente la función de orientar a su alumnado académica y profesionalmente, ejerciendo una doble función: formativa (la

formación en valores como persona) e informativa (transmisión de conocimientos). Los autores inciden en la importancia de las cualidades personales del profesor tutor en los estudios musicales del Conservatorio, que adquieren una especial relevancia debido al carácter diádico o individualizado de las enseñanzas que imparte. En este sentido, el tutor debería ser para el alumno “un verdadero guía, no sólo en sus estudios, sino en relación con su destino vital y profesional” (p. 303).

2.3.4. La aplicación de métodos de estudio eficaces

De un modo general, el proceso de aprendizaje de un instrumento presenta diferencias con respecto a otras enseñanzas, que vienen determinadas esencialmente por el carácter eminentemente procedimental de sus contenidos, así como por la necesidad de asimilación de un amplio abanico de estrategias de aprendizaje que conduzcan al estudiante a alcanzar su autonomía como futuro intérprete (Tripliana, 2018b). Lograr esta meta es indispensable para que el alumno pueda continuar desarrollándose musicalmente cuando éste haya concluido sus estudios académicos, “sin tener que recurrir a nuevos o antiguos profesores, como sucede con mucha frecuencia entre los músicos que han terminado sus estudios” (Jorquera, 2002, p. 6).

Como se mencionaba anteriormente, el proceso de aprendizaje instrumental suele tener lugar en un contexto de enseñanza individualizada, lo que es una característica inherente a este tipo de enseñanzas performativas que permite trabajar en un contexto de atención focalizada en el alumno y, en este marco de aprendizaje, Tripliana (2018b) entiende necesario que todo docente posea “un conocimiento sistemático y sólidamente fundamentado que oriente a sus estudiantes” (p. 2), más allá de sus propias ideas intuitivas previas. Sin embargo, como muestra Kostka (2002) en su estudio, puede ocurrir que lo percibido y recordado por el alumno no se corresponda con lo que el docente cree haber comunicado, así como, en numerosas ocasiones, el alumnado conoce lo que tiene que hacer, pero no siempre lo pone en práctica en su estudio. Como afirma Jørgensen (2004), esta discrepancia supone un verdadero desafío para el profesorado, quien debe incorporar en sus clases distintas estrategias de práctica para captar el interés del estudiante y poder continuar así con un aprendizaje adecuado.

2.3.4.1. La práctica deliberada

Diversas investigaciones sostienen que la práctica instrumental debe ser deliberada (Krampe y Ericsson, 1995, como se cita en Tripijana, 2019), eficaz (Hallam, 2001), efectiva (Williamon, 2004) y un proceso de autoaprendizaje (Jørgensen, 2004).

Con respecto a la práctica deliberada, Krampe y Ericsson (1995, como se cita en Tripijana, 2019) la definen como

una actividad altamente estructurada con el objetivo explícito de mejorar algún aspecto de la interpretación, es decir, con el propósito específico de mejorar el rendimiento, que es cuidadosamente monitorizado para detectar las posibles debilidades y concebir tareas específicas para superarlas (p.5).

Se asocia a esta práctica el esfuerzo y la concentración, lo que permite diferenciarla de otros tipos de experiencia musical de tipo lúdico o informal.

La definición de práctica efectiva puede abordarse desde diferentes perspectivas: por una parte, Hallam (2001a) entiende que es aquella que pretende optimizar tiempo y esfuerzo, logrando su finalidad en un tiempo menor y sin interferir en los propósitos a largo plazo, distinguiéndose en los músicos un alto grado de actividad metacognitiva; por su parte, Williamon (2004) fundamenta el concepto de práctica efectiva en la llevada a cabo por músicos profesionales con un nivel de alta excelencia musical, que actúan con una naturaleza crítica y reflexiva en la ordenación y funcionamiento equilibrado de todo el proceso.

Además de deliberada, eficaz y efectiva, Jørgensen (2004, como se cita en Tripijana, 2019) considera la práctica instrumental como “un complejo proceso de autoaprendizaje, que se llevará a cabo a través de procedimientos de carácter reflexivo cuyo interés estará centrado en la gestión cíclica de la práctica” (p. 6).

Como exponen López-González et al. (2021), el músico que realiza una práctica musical eficaz y deliberada “se caracteriza por un alto grado de capacidad metacognitiva y de autorregulación en el aprendizaje” (p. 62) y actúa planificando la misma, estableciendo objetivos de trabajo teniendo en cuenta sus objetivos en función de sus capacidades, administra el tiempo que será necesario para el logro de los objetivos marcados, enfoca su atención y concentración hacia la tarea y reflexiona sobre su práctica, autoevaluándola constantemente.

2.3.4.2. La cantidad de práctica deliberada y la gestión del tiempo

Diversas investigaciones coinciden en que las diferencias individuales observadas en el grado de ejecución y en el rendimiento musical se relacionan directamente con la adquisición de capacidades debidas a la cantidad de práctica. En concreto, el estudio realizado por Ericsson et al. (1993) concluyó que los niveles más altos de desarrollo en habilidades de interpretación se asocian a un mayor número de horas de dedicación al estudio de un instrumento.

Sin embargo, otra línea de investigación defiende que el logro del éxito en la práctica instrumental se relaciona, no sólo con la cantidad de horas dedicadas a la práctica, sino con la calidad de ésta, que determinará su eficacia, estableciéndose una clara distinción entre la cantidad y la calidad de las horas de ensayo (Williamon y Valentine, 2000). De su estudio se concluye que los resultados interpretativos de mayor calidad no se correlacionan necesariamente con una mayor cantidad de horas de práctica.

En este sentido, grandes maestros han manifestado la importancia del binomio práctica deliberada y eficiencia en la gestión del tiempo, como Lepold Auer, profesor del Conservatorio de San Petersburgo a principios del siglo XX, cuya famosa frase pareció haber calado en su alumnado: “Si practicas con los dedos necesitarás todo el día; si practicas con la cabeza, una hora y media es suficiente” (Medina, 2017, p. 10). Por su parte, Neuhaus se expresaba en los siguientes términos:

La madurez de un alumno se mide por su manera de estudiar sin pérdida de tiempo inútil y sin dispersar su atención. Cuanta más sean la voluntad y atención puestas en este proceso, tanto más espectaculares son los resultados. Cuanto más grandes sean la pasividad y la inercia, tanto más se alargan los plazos de estudio y casi, inevitablemente, el interés disminuye (Neuhaus, 1987, p. 17).

En relación con la gestión del tiempo y la consecución de logros, la práctica intensa se presenta con un enfoque en el que el tiempo se utiliza de forma más eficaz, sumado a la condición del elemento motivador, que actúa mediante el proceso de ignición y del esfuerzo. La práctica intensa implica el seguimiento de tres reglas: agrupar, repetir y aprender a sentirlo, pues esta práctica puede generar “sensaciones asociadas a la adquisición de nuevas habilidades” (Coyle, 2009, p. 5). “Cuando practicas intensamente, el tiempo se utiliza de una

manera más eficaz, y los esfuerzos pequeños producen resultados importantes y duraderos. Es un momento de poder, donde el fallo es capturado y convertido en habilidad” (*ibid.*, p.3).

2.3.4.3. Las estrategias de práctica instrumental

Recordemos que las estrategias de aprendizaje, actuando en coordinación con otros factores como son la motivación, la voluntad y la metacognición, constituyen factores influyentes en los procesos de aprendizaje autorregulado (Moral, 2010). De hecho, se relacionan directamente con la calidad del aprendizaje, pues presentan un carácter intencional que se materializa a través de un plan de acción, permitiendo diagnosticar las causas de un rendimiento académico que sea o no adecuado (Triplana, 2018b).

El factor de la motivación es uno de los elementos básicos del proceso del aprendizaje autorregulado, que actúa en coordinación con otros elementos como son la voluntad, las estrategias de aprendizaje y la metacognición

Así, Capistrán (2018) define las estrategias de práctica como “las acciones planificadas sistemáticamente para vencer los retos técnico-musicales y lograr el aprendizaje de las obras de manera efectiva” (p. 5).

No obstante, Triplana (2018b) manifiesta la importancia de su inclusión en el contexto de la didáctica instrumental por “el anhelo de calidad en todos los niveles de enseñanza musical, así como la deficiente formación en habilidades de práctica instrumental en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música” (p. 3). Asimismo, la autora constata que los instrumentistas expertos emplean diferentes estrategias de práctica con respecto a las aplicadas por músicos aficionados, así como ocurre en alumnos con alto y bajo rendimiento musical e interpretativo.

Esta realidad apareció plasmada en un estudio realizado por Triplana (2017) con 28 estudiantes recién ingresados en el Grado Superior de Música, que fueron receptores de un programa didáctico elaborado *ad hoc* con 21 estrategias de práctica instrumental. Los datos obtenidos mediante un cuestionario evidenciaron que, tras diez años de estudios musicales, “tan sólo el 38’89% de los estudiantes conocían y manejaban las propuestas del programa didáctico antes de su participación en el estudio” (p. 115), lo que evidenció que los estudiantes

que acceden al Grado Superior poseen un bagaje de estrategias de práctica instrumental insuficiente.

Entre las estrategias de práctica instrumental, nos referiremos en este estudio a la práctica fragmentada o *chunking*, como:

Un conjunto de pautas de conducta planificadas sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional para lograr un resultado musical satisfactorio mediante la división de lo complejo y de la obtención de pequeños dominios parciales previos al dominio completo, dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación (Triplana, 2017, pp. 107-108).

Durante el proceso de aprendizaje del material musical, éste puede ser procesado de diferentes maneras, siendo el procesamiento segmentado y aditivo el más característico de la práctica fragmentada; estos tipos de procesamiento se diferencian entre sí en la manera de añadir el nuevo material a una sección. Mishra (2005) realiza la siguiente clasificación:

Tabla 3. *Modos de procesamiento del material musical según Mishra*

Segmentado	Práctica de los fragmentos separadamente y después como unidad.
Aditivo	Se va añadiendo el material progresivamente, ampliando progresivamente un determinado segmento.
Holístico	La obra es tocada varias veces en su totalidad, permitiendo regresiones en caso de producirse errores o lapsos de memoria.
Serial	Esta práctica consiste en la vuelta al inicio de la obra en lugar de intentar llegar hasta el final, en caso de fracaso o lapsus de la memoria.

Fuente: Mishra, J. (2005).

Acerca de este procedimiento de *chunking* o práctica fragmentada, Williamon y Valentine (2000) sostienen que las secciones en las que el instrumentista se enfoca en su estudio pueden ser más extensas conforme desarrolla y profundiza en el conocimiento y la práctica, que es productiva y eficiente, vinculándose este proceso a interpretaciones de alta calidad musical, expresiva y técnica.

Por otra parte, la estrategia de chunking como organización de la práctica en torno a secciones musicales previamente determinadas aportará al músico mayor seguridad al

interpretar de memoria, lo cual resulta fundamental en los primeros estadios del aprendizaje instrumental (Triplana, 2018b).

Sobre este particular, Triplana (2018b) pone de manifiesto los fructíferos resultados obtenidos tras la aplicación de esta estrategia de chunking en las clases de piano, convirtiendo éstas en sesiones de práctica efectiva, deliberada e intensa mediante la participación de la docente como *performance coach*. Asimismo, resalta cómo esta estrategia favorece la motivación, pues propicia un mayor interés y fomenta la participación activa del alumno en la tarea.

Con relación a las técnicas de procesamiento de la memoria, “su elección dependerá de las características de la técnica de memorización que se esté utilizando, la complejidad de la tarea, la duración de la obra y las preferencias individuales” (Hallam, 1997, como se cita en Gallardo, 2015, p. 141). Así, una técnica holística de procesamiento puede ser utilizada para la música más sencilla o de duración breve, mientras que una pieza técnicamente complicada puede requerir la atención propia del estudio segmentado. En cualquier caso, los resultados de las investigaciones concluyen que “el procesamiento segmentado es la estrategia más recurrida entre los artistas intérpretes avanzados y expertos” (Gallardo, 2015, p. 143).

Otra de las estrategias de aprendizaje que interesan en este estudio es la denominada práctica indirecta, consistente en alterar del modo de interpretación prescrito en la partitura de la obra musical, lo que puede realizarse mediante distintos enfoques: alterando el tempo de la interpretación, acrecentando la dificultad o generando nuevos problemas por resolver a través de diferentes ejercicios técnicos relacionados con el fragmento musical que se estudie (Triplana, 2017). Esta práctica se caracteriza por desarrollar una actividad cognitiva y funcional, mediante una planificación adecuada de las acciones, que es opuesta a la repetición mecánica, cuya inutilidad es puesta de manifiesto en numerosos estudios en el ámbito de las neurociencias (Jorquera, 2002).

El concepto de la práctica indirecta es conocido especialmente en el ámbito pianístico. Un buen ejemplo de ello se encuentra en los experimentos técnicos de L. v. Beethoven, cuyo manuscrito Kafka constituye un importante testimonio de sus ejercicios pianísticos, así como encontramos algunos de sus consejos anotados, por ejemplo, en los estudios de Cramer, que traslucen una manera de estudiar específica: estudiar muy lentamente o estudiar fuerte los pasajes difíciles (Chiantore, 2001).

Entre las aplicaciones de la práctica indirecta se encuentra el llamado *sobreaprendizaje* como técnica de aprendizaje memorístico que puede colaborar en reducir o eliminar los efectos negativos producidos en el rendimiento de la memoria por los factores ambientales. Gallardo (2015) define el *sobreaprendizaje* como aquel “ensayo más allá del que se precisa para su correcta asimilación y cuyo valor se centra en el aumento de la atención y el fomento del análisis cognitivo” (p. 137). Un ejemplo práctico podría ser el de tocar de memoria una obra o sección de ésta en tempo algo más lento del que se suele practicar, lo que reduce la automaticidad de los movimientos físicos, permitiendo reforzar la atención cognitiva, aumentar el grado de concentración y reforzar el proceso de recuperación memorística.

En definitiva, se hace preciso reflexionar sobre la importancia de las estrategias de práctica instrumental y su aplicación en el estudio del alumnado. En este sentido, son esclarecedoras las palabras de Capistrán (2018) como reflejo de la realidad:

Frecuentemente, es posible escuchar estudiantes practicar y tocar los mismos errores sin corregirlos; ejecutando todo fuerte y rápido sin tener conciencia de lo que están haciendo. Cuando llega el día de los exámenes es común verlos fracasar y culpar al nerviosismo o a las circunstancias. Las estrategias de práctica y autorregulación que utilicen en sus sesiones de práctica pueden llevarlos al crecimiento, al logro musical y al éxito o bien pueden mantenerlos en un nivel de estancamiento y frustración (p. 15).

2.3.5. La búsqueda de la objetividad en la evaluación de los aprendizajes

2.3.5.1. El concepto de evaluación

La evaluación puede ser definida de manera general como “la valoración de las adquisiciones realizadas por los alumnos como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje” (Coll et al., 2001, como se cita en Bautista et al., 2009).

Esta conceptualización de la evaluación nos conduce a su consideración como

un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo y no como una acción puntual o aislada. Asimismo, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de

acción pedagógica que permita adaptar la actuación docente a las características individuales del alumnado, así como comprobar y determinar si han conseguido las finalidades y competencias básicas que son la razón de ser de la actuación educativa (Castillo y Cabrerizo, 2010, pp. 17-19).

Desde una perspectiva constructivista, manifiestan Bautista et al. (2011) que la valoración realizada mediante la evaluación cumple una doble función: social (acredita ante la sociedad los logros académicos del alumnado) y pedagógica (promueve un continuo ajuste de los procesos de enseñanza y aprendizaje). Esta naturaleza dual encuentra su cauce procesual en las tres preguntas básicas de la evaluación (Marchesi y Martín, 1998):

- ¿Qué evaluar? Desde el constructivismo, se trata de evaluar tanto los resultados como los procesos de aprendizaje (especialmente los relacionados con la capacidad de *aprender a aprender*), y la propia actuación pedagógica del profesor, que debe ajustarse a la de los alumnos.
- ¿Cómo evaluar? La valoración constructiva del aprendizaje debe realizarse conforme a dos elementos esenciales: los criterios de evaluación (formulados en términos de objetivos o expectativas sobre lo que se pretende que aprendan los alumnos) y las actividades de evaluación, que “han de proporcionar indicadores creíbles, transferibles y confiables sobre sus niveles de aprendizaje” (Gipps, 1994, como se cita en Bautista et al., 2011, p. 445).
- ¿Para qué evaluar? Se pueden distinguir las siguientes finalidades esenciales de la evaluación según los diversos tipos y momentos en que se lleve a cabo:
 - Evaluación inicial o diagnóstica: realizada al inicio del proceso didáctico, pretende obtener información acerca del nivel del alumno para poder orientar la enseñanza a sus necesidades.
 - Evaluación formativa o reguladora: llevada a cabo durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se orienta a ayudar al profesor a regular sus acciones de enseñanza y a ayudar a los alumnos a ajustar sus actividades de aprendizaje.
 - Evaluación sumativa o acreditativa: se plantea en el momento de conclusión del proceso con las finalidades de naturaleza social y

pedagógica, en los términos expresados anteriormente por Bautista et al. (2011).

2.3.5.2. La evaluación en el currículo de los Conservatorios de Música

La evaluación aparece definida en el currículo vigente en los siguientes términos: “la evaluación se constituye en una función formativa y, además, en una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza convirtiéndose así en un referente fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, p. 2853).

Conforme a las concepciones actuales sobre la evaluación, la normativa educativa vigente establece que la evaluación será:

Continua, en cuanto estará inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y adoptar las medidas necesarias para que el alumno pueda continuar su proceso de aprendizaje.

Integradora, pues debe considerar las capacidades expresadas en los objetivos específicos de las EEPP a través de las expresadas en los objetivos de las distintas asignaturas del currículo.

Diferenciada según las distintas asignaturas del currículo, por lo que observará los progresos del alumnado en cada una de ellas.

Formativa y orientadora del proceso educativo, proporcionando una información constante que permita mejorar, tanto los procesos, como los resultados obtenidos (Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza en Andalucía, artículo 2, p. 114).

Por su parte, el artículo 2, en el apartado 10 de la citada Orden, dispone que

el alumnado tiene derecho a ser evaluado conforme a criterios de plena objetividad, así como a conocer los resultados de sus aprendizajes, para que la información que

obtenga, a través de los procedimientos formales e informales de evaluación, tenga valor informativo y lo comprometa en la mejora de su educación

(ibid., p. 114).

Esta evaluación formativa y formadora implica fomentar en el alumno el desarrollo de su propia autorregulación.

Con respecto a los criterios de evaluación, la normativa curricular los define como determinantes del tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado respecto de los objetivos que se proponen si bien, en el ámbito de la autonomía pedagógica de los Centros, los Centros deberán especificar en su proyecto educativo los procedimientos y criterios de evaluación comunes, y los respectivos departamentos de coordinación didáctica serán los encargados de concretar los criterios de evaluación de cada materia, teniendo en cuenta los establecidos en el currículo.

Acerca de los procedimientos de evaluación, se establece que

el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente, a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno y de su maduración personal, sin perjuicio de las pruebas que, en su caso, realice el alumnado

(Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza en Andalucía, p. 114).

Con respecto al desarrollo de la evaluación y su carácter colegiado, la citada Orden dispone en su artículo 3 que “la evaluación continua será realizada por el equipo docente, que actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, coordinado por quien ejerza la tutoría” (ibid., p. 115). De igual forma, el tutor, que habitualmente es el profesor de instrumento, coordinará la sesión de evaluación que se realiza, habitualmente, al término de cada trimestre, en la que se reunirá el equipo docente “para intercambiar información y adoptar decisiones sobre el proceso de aprendizaje del alumnado orientadas a su mejora” (Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza en Andalucía, p.

115) . En relación con la evaluación a la finalización del curso, se establece en el artículo 5 que “al término de cada curso se valorará el progreso global de cada alumno en las diferentes asignaturas, en el marco del proceso de evaluación continua llevado a cabo” (ibid., p. 115).

2.3.5.3. La evaluación en la realidad educativa de los Conservatorios de Música

Como expresan Bautista et al. (2011), entender la evaluación desde la perspectiva analizada anteriormente supone una práctica sofisticada y compleja, que exige de alumnos y profesores el desempeño de papeles activos y constructivos. Sin embargo, los autores revelan que “las prácticas educativas reales aún distan mucho de reflejarlos” (p. 446).

Las características concretas que son inherentes a la enseñanza instrumental sugieren realizar un análisis de la evaluación del proceso y de los resultados del aprendizaje como un continuo pedagógico. Por una parte, se trata de clases esencialmente individuales en las que el profesor utiliza diferentes estrategias didácticas con la finalidad de promover el desarrollo de las habilidades y conocimientos musicales de los alumnos. Por otra parte, el proceso de aprendizaje se canaliza fundamentalmente a través del estudio de un repertorio de obras pertenecientes a distintos estilos histórico-estéticos; este repertorio constituye el principal recurso utilizado para desarrollar las capacidades del alumnado de instrumento (González y Bautista, 2018).

En relación con este proceso, entienden González y Bautista (2020) que las finalidades formativa y formadora de la evaluación requieren que el profesor promueva en el alumno la autonomía, la reflexión y el análisis sobre su propio aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades con la práctica del instrumento, y no tanto atender al grado en que el alumno ha llegado a conseguir los resultados de aprendizaje esperados (evaluación sumativa), como se venía haciendo tradicionalmente.

Igualmente se considera fundamental que “el alumno conozca e integre los criterios y procedimientos con los que se le va a evaluar y calificar, y que desarrolle su autorregulación y metacognición” (González y Bautista, 2020, p. 327); el grado de profundidad con el que asimilen dichos criterios les posibilitará “valorar si su estudio y sus interpretaciones están bien dirigidos, permitiéndoles autogestionar mejor sus capacidades musicales e interpretativas” (Hallam y Creech, 2010, como se cita en González y Bautista, 2020, p. 329).

puesto que incidirá directamente en la capacidad de gestión de su propio aprendizaje, en su autonomía de estudio del instrumento y en el desarrollo de su personalidad como intérpretes (González y Bautista, 2018). Esta afirmación encuentra su base legal en la Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y Danza en Andalucía, que establece en su artículo 3: “Los procedimientos formales de evaluación, su naturaleza, aplicación y criterios de corrección deberán ser conocidos por el alumnado, con el objetivo de hacer de la evaluación una actividad educativa” (pág. 115).

Sin embargo, actualmente los procedimientos de evaluación no se encuentran sistematizados en muchos Conservatorios y los criterios no están suficientemente explícitos, definidos y estructurados en procedimientos de evaluación y de calificación concretos (González y Bautista, 2020). Por el efecto retroactivo que la evaluación tiene en el aprendizaje, esta falta de certeza sobre los criterios y procedimientos de evaluación puede mermar la capacidad de previsión del alumnado, pues dificulta que los alumnos puedan comprender los criterios e integrarlos en su práctica instrumental de forma consciente. Por ejemplo, podría darse el supuesto de que el profesor exigiese el logro de determinados objetivos diferentes de los pretendidos en las clases; esta situación supondría una falta de garantías para el alumnado, así como una incoherencia evaluadora. Esta práctica improvisada de la evaluación hace que ésta no tenga fiabilidad ni validez (González y Bautista, 2018).

Entienden los autores que esta falta de sistematización de los criterios y procedimientos de evaluación parece estar causada por la conceptualización de la evaluación por parte del profesorado “de una manera personal, no compartida y no sistematizada” (González y Bautista, 2018, p. 123), es decir, cada profesor evalúa conforme a su propia concepción subjetiva de la enseñanza, el aprendizaje y la interpretación de su instrumento. En este sentido, la pretendida objetividad planteada en el currículo se podrá obtener sólo cuando se produzca un consenso intersubjetivo entre los miembros de cada departamento a la hora de explicitar los criterios y estándares de evaluación para cada Conservatorio en particular, lo que redundaría en una mayor garantía de calidad, objetividad y transparencia en la evaluación.

González y Bautista (2020) insisten en la importancia de consensuar los criterios de evaluación entre el profesorado de cada departamento trabajando de manera conjunta,

fundamentándose también en la posible pérdida deliberada de objetividad producida en situaciones mal entendidas de proximidad afectiva con alumnos a quienes han impartido clases individuales durante un periodo prolongado de su formación, en pro de un proteccionismo nada constructivo; o bien puede intervenir el *ego* del profesor que no permita que un alumno suyo pueda suspender. Los autores alertan de los peligros de este tipo de actuaciones, que pueden traer como consecuencias: que cada profesor califique conforme a su criterio individual, que el nivel esté menos definido, que pueda haber niveles muy dispares entre los alumnos de un mismo curso, que descienda el nivel de los alumnos con el consiguiente descontento, que afecte a las relaciones de convivencia en el Centro, que los alumnos no entiendan la razón de sus calificaciones o que los profesores lleguen a desarrollar un ambiente enrarecido de competitividad entre ellos.

En el marco de la evaluación continua, al establecer parámetros cualitativos para la valoración de los aprendizajes, se construye un conocimiento común desde el cual el alumno puede ser capaz de autorregularse y valorar su propio aprendizaje en constante interacción con el profesor; esta retroalimentación puede ser mucho más rica y potenciadora del aprendizaje que la mera calificación numérica o un permanente ajuste por el profesor como regulador externo (González y Bautista, 2020).

Aunque la subjetividad es un elemento inherente a todo proceso artístico y comunicativo en cuanto transmisor de emociones, sin embargo, la evaluación se ha relacionado tradicionalmente con la medición y cuantificación de los resultados finales esperados. En la realidad, la valoración del hecho artístico requiere la utilización de descripciones y valoraciones cualitativas y es necesario que esté presente el juicio subjetivo de los evaluadores, como parte inherente al proceso. Por ello, los procedimientos de evaluación deben reflejar datos cualitativos que, no sólo cuantifiquen el resultado, sino que lo describan aproximándose con palabras al hecho musical (ibid.).

Para ello, se propone el uso de portafolios de proceso y de producto, donde se recoge cronológicamente, a modo de registro de observación, la evolución de las tareas de los alumnos para el seguimiento del desarrollo de sus capacidades; igualmente se sugiere el empleo de rúbricas, que pueden insertarse en el portafolio e incluyen criterios con distintos niveles posibles de consecución para evaluar en cada nivel (González y Bautista, 2018). Sin

embargo, es un hecho constatable que, actualmente, aún no está extendido su uso en los Conservatorios de Música (González y Bautista, 2020).

2.3.5.4. Concepciones de los profesores de Conservatorio sobre la evaluación

Aunque son escasas las investigaciones realizadas para analizar las concepciones del profesorado sobre la práctica de la evaluación en los Conservatorios de Música, son reveladoras las conclusiones de un estudio realizado por González y Bautista (2018) con profesores de diferentes especialidades instrumentales en Conservatorios Profesionales de la Comunidad de Madrid, como puede apreciarse en la Tabla 4.

Tabla 4. *Concepciones del profesorado sobre la práctica de la evaluación*

sobre CÓMO SE EVALÚA	▪ Por observación o audición tanto en clases como en exámenes. ▪ No utilizaron rúbricas o portafolios ▪ Sí hubo un seguimiento semanal de las clases en cuadernos y partituras, pero se desconoce la estructura de las observaciones.
sobre QUÉ SE EVALÚA	▪ Aspectos relacionados con el trabajo del repertorio. ▪ Se refirieron a secuenciar los objetivos (inespecíficos) que el alumno debe ir consiguiendo. ▪ Mencionaron la importancia de prestar atención a las estrategias de estudio diario de los alumnos. ▪ Mencionaron con poca frecuencia los aspectos interpretativos y expresivos en sí mismos. ▪ Pocos mencionaron el promover la autoevaluación del alumno.
sobre REFERENTES PARA ESTABLECER MEDICIONES	▪ Articularon de forma diferente los referentes que toman en las clases y en los exámenes. ▪ Algunos profesores tienen presente la finalidad formativa de la evaluación. ▪ Algunos profesores se manifestaron cercanos a las concepciones interpretativa y constructiva en las que se parte del nivel de conocimientos y capacidades del alumno.
sobre EVALUACIÓN FINAL	▪ Muy pocos mencionaron el estructurar su percepción de las interpretaciones conforme a algún referente que les permitiese realizar algún tipo de medición o comparación. ▪ Se concluye los profesores evalúan para supervisar la evolución y consecución de los resultados de aprendizaje, ejerciendo un control externo sobre la evaluación en clases y exámenes.

	▪ Ningún profesor identificó evaluar con el hecho de examinar.
sobre PARA QUÉ (FINALIDADES)	▪ Regulan la enseñanza al ajustar de forma continua las acciones de enseñanza con una finalidad formativa. ▪ Muy pocos profesores se refirieron a fomentar la autonomía en el alumnado con una finalidad formadora que promueva el criterio interpretativo del alumno. ▪ Muy pocos hablaron de promover la autorregulación del alumno.

Fuente: González y Bautista (2018).

Como conclusiones, los autores ponen de manifiesto que:

- a) aunque la finalidad formativa ha calado entre el profesorado de Conservatorio, no es así con la finalidad formadora, existiendo una clara tendencia hacia la regulación externa de los procesos de evaluación;
- b) la mayor parte de los profesores manifestó no estar de acuerdo con la forma de evaluar de sus compañeros de departamento, lo que hace suponer algunas reticencias a la hora de establecer criterios y procedimientos de evaluación definidos y consensuados.
- c) se constata que los profesores tienen ideas sobre la evaluación de naturaleza implícita y no parecen encontrar utilidad al empleo de unos procedimientos de evaluación más sistematizados, a pesar de estar en claro desacuerdo con los compañeros de departamento, conceptualizando la evaluación cada profesor de una manera personal, no compartida y no sistematizada;
- d) “es imprescindible concienciar al profesorado de Conservatorio sobre la necesidad y los beneficios que conlleva una mayor sistematicidad en su forma de evaluar, trascendiendo el concepto de evaluación como una mera opinión sobre el progreso de los alumnos” (González y Bautista, 2018, p. 123). Igualmente, sugieren la implementación de planes de formación y desarrollo profesional de alta calidad que posibiliten al profesorado diseñar procedimientos de evaluación aplicados a la realidad de las enseñanzas instrumentales, mediante el trabajo en equipo de los miembros de los departamentos didácticos instrumentales, buscando momentos y espacios de reflexión conjunta para tales fines.

Los autores animan al profesorado de Conservatorios a ampliar su horizonte “explorando otras formas de evaluación para el aprendizaje, trascendiendo las resistencias personales y culturales del Centro en el que se encuentren” (ibid., p. 124).

3. Materiales y método

Una vez realizada una revisión bibliográfica de los elementos objeto de estudio, se pretende dar respuesta a los objetivos de la investigación a través de un enfoque cualitativo de la metodología, con la intención de explorar y obtener información acerca de la realidad educativa desarrollada en los procesos de enseñanza y aprendizaje instrumental de las Enseñanzas Profesionales de Música en Conservatorios. Para ello, nos interesa conocer las opiniones y expectativas de los diferentes agentes que intervienen en estos procesos, así como las dificultades durante el abordaje de estos estudios formales de música y la visión del profesorado sobre los aspectos tratados, con la finalidad de proponer alternativas para su mejora.

3.1. Diseño y participantes

El estudio se llevó a cabo mediante un diseño metodológico desarrollado a partir de dos encuestas preestructuradas: una realizada por el alumnado de EEPP y otra por profesorado que imparte clases de distintas especialidades instrumentales. La muestra está formada por 58 profesores que imparten clases en distintos Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Autónoma de Andalucía: Granada, Guadix (Granada), Almería y Baza (Granada). El género del grupo de profesores fue femenino en el caso de 21 participantes y masculino en 37 de ellos. Del total de la muestra, un porcentaje mayoritario del profesorado (37'9%) impartían la especialidad instrumental de Piano, seguido de Guitarra (10'3%) y el resto estaba equilibradamente repartido en el resto de las especialidades. Asimismo, participaron en el estudio 65 alumnos de los cuatro Centros mencionados, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 63 años ($M=19,60$; $DS= 10,951$), siendo mayoritario el comprendido entre los 12 y los 18 años, lo que se corresponde con los criterios de admisión en las Enseñanzas de Conservatorios, que establecen la prioridad de ocho años y, tras estudiar los cuatro cursos de las Enseñanzas Elementales, suelen acceder con 12 años a las EEPP. Del total de la muestra del alumnado, el

56,9% eran chicas. La información fue obtenida mediante muestreo no probabilístico (muestreo por conveniencia). La información desagregada por submuestras se recoge en las tablas 3 (profesorado) y 4 (alumnado).

Tabla 5. *Distribución de la muestra del profesorado por variables independientes*

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujeres	21	36,2
	Hombres	37	63,8
Edad	<30	3	5,2
	31-40	16	27,6
	41-50	23	39,7
	>50	16	27,6
Experiencia	Menos de 2	2	3,4
	Entre 2 y 5	5	8,6
	Entre 5 y 10	6	10,3
	Más de 10	5	8,6
	Más de 15	40	69,0
Especialidad	Piano	22	37,9
	Clarinete	4	6,9
	Flauta Travesera	2	3,4
	Guitarra	6	10,3
	Oboe	3	5,2
	Percusión	2	3,4
	Saxofón	5	8,6
	Trombón	1	1,7
	Trompa	4	6,9
	Trompeta	3	5,2
	Violín	3	5,2
	Violonchelo	2	3,4
	Contrabajo	1	1,7

Tabla 6. *Distribución de la muestra del alumnado por variables independientes*

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Chicas	37	56,9
	Chicos	28	43,1
Edad	12 – 15	24	36,8
	16 – 20	32	49,2
	> 25	9	13,5
Curso	1º	6	9,2
	2º	15	23,1
	3º	7	10,8
	4º	11	16,9
	5º	12	18,5

	6º	14	21,5
Especialidad	Canto	2	3,1
	Clarinete	3	4,6
	Contrabajo	2	3,1
	Flauta	4	6,2
	Guitarra	4	6,2
	Piano	22	33,8
	Saxofón	5	7,7
	Trombón	1	1,5
	Trompeta	5	7,7
	Viola	2	3,1
	Violín	9	13,8
	Violonchelo	6	9,2

3.2. Instrumento de medida

Para este estudio se han utilizado como instrumentos de recopilación de la información dos cuestionarios elaborados ad hoc, que se han formulado tomando en consideración los aspectos que son materia de análisis en esta investigación para dar cumplimiento a los objetivos de ésta. Uno de los cuestionarios se dirige al alumnado de EEPP y el otro va destinado al profesorado que imparte clases de materia instrumental en este nivel.

Ambos cuestionarios se elaboraron mediante Google Forms e incluyen la recopilación de datos sobre determinadas variables sociodemográficas, tales como género, edad, curso y especialidad instrumental del alumnado; y, por otro lado, al profesorado se le preguntó acerca de su género, tramo de edad, especialidad instrumental impartida y años de experiencia docente. Cada cuestionario consta de 20 ítems o preguntas dirigidas a los dos grupos de participantes, que se refieren a las cuestiones que son objeto de este estudio: grado de participación del alumnado en clase, modelos de enseñanza, estrategias de práctica durante el estudio individual, tiempo de estudio personal del alumnado, aspectos psicosociales, formación del profesorado, falta de tiempo de estudio como causa de abandono de los estudios de Conservatorio, motivación, interpretación en grupo y evaluación.

En ambas encuestas, las respuestas se configuran conforme a escalas tipo Lickert, con 5 alternativas de respuesta (1 al 5) según una gradación progresiva de menor a mayor grado. Dependiendo de la cuestión planteada, las respuestas se refieren a la frecuencia con la que se cumple o no la pregunta, al grado de acuerdo con la cuestión o bien al grado o medida en que se cumple la estrategia o la situación mostrada.

Para el análisis de datos se utilizó el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics v5, aplicando técnicas descriptivas básicas con la finalidad de poder practicar una lectura aislada de cada variable por frecuencias de forma descriptiva y descubrir relaciones significativas mediante el cruce de variables. Asimismo, se obtienen coeficientes de correlación de Pearson de variables correspondientes a los dos grupos de muestra.

3.3. Procedimiento

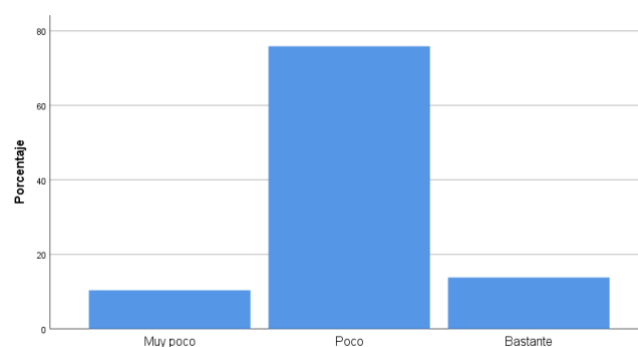
Los cuestionarios fueron enviados por vía telemática para su cumplimentación a los dos grupos participantes. En el encabezado de ambos cuestionarios se especificó el carácter voluntario y anónimo de su participación, así como el tratamiento confidencial de la información recopilada, conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Asimismo, la herramienta fue configurada para no recopilar direcciones de correo electrónico de los encuestados y el control de la emisión de una sola respuesta por los participantes. La participación en el estudio fue voluntaria, anónima y desinteresada por parte del alumnado y profesorado que colaboró en el mismo.

4. Resultados

4.1. Resultados del cuestionario del profesorado

- Pregunta 1. ¿Cree que el alumnado de Enseñanzas Profesionales de Música dedica suficiente tiempo para el estudio del instrumento?

Figura 1. *Percepción sobre el estudio del alumnado según el profesorado participante*



Como se aprecia en la Figura 1, mayoritariamente el 75'9% del profesorado encuestado considera que el alumnado dedica poco tiempo al estudio del instrumento. Asimismo, se observa que esta percepción de falta de dedicación al estudio se da principalmente entre el sector del profesorado que se encuentra en la franja de edad entre 41 y 50 años (véase Figura 2) y aumenta con el incremento de los años de experiencia laboral (Figura 3).

Figura 2. *Percepción sobre la dedicación al estudio del alumnado según las variables de sexo y edad del profesorado*

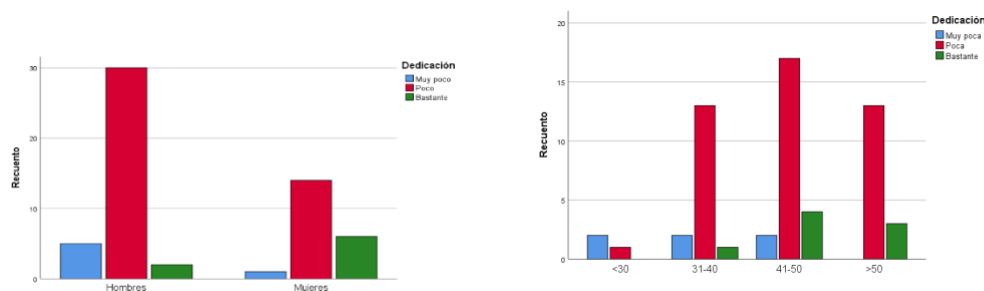
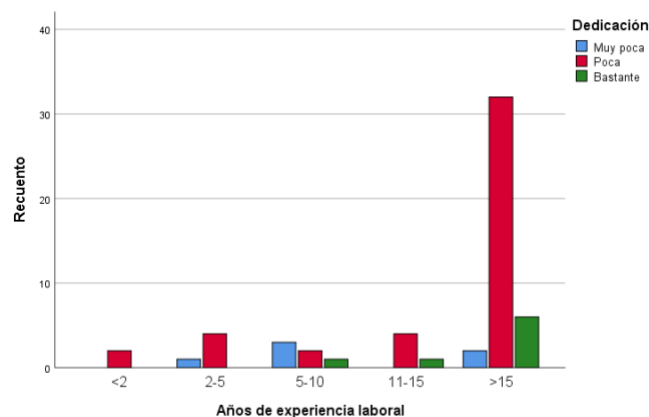


Figura 3. *Percepción sobre el estudio del alumnado según la experiencia laboral del profesorado*



- Pregunta 2. ¿En qué medida el alumnado de instrumento adquiere en clase criterios propios para la resolución de las dificultades relacionadas con la interpretación a lo largo de las Enseñanzas Profesionales de Música?

Según los resultados obtenidos, un 37'9% de los profesores opina que sólo algunos alumnos de EEPP adquieren en clase de instrumento criterios propios para la resolución de dificultades interpretativas y un 29'3% entiende que lo consiguen bastantes alumnos, frente a un 31% del profesorado que afirma ser pocos los que lo consiguen.

- Pregunta 3. ¿Cree que afecta a la evolución musical del alumnado el hecho de cambiar frecuentemente de profesor/a de instrumento?

El profesorado opina mayoritariamente (un 60'3%) que el frecuente cambio de profesor de instrumento afecta bastante negativamente a la evolución musical del alumnado, mientras que el porcentaje del profesorado que entiende que estos cambios les afectan muy negativamente es de un 34'5%, siendo irrelevantes las cifras del profesorado que cree que no les afectan.

- Pregunta 4. ¿En qué medida las asignaturas enfocadas a la práctica de la música en grupo favorecen la motivación del alumnado?

Según los resultados obtenidos, la gran mayoría del profesorado valora positivamente la influencia de las asignaturas de música grupal como favorecedoras de la motivación del alumnado, entendiendo un 50% que estas asignaturas influyen bastante y un 41'4% mucho.

- Pregunta 5. ¿Cómo valora la formación pedagógica del profesorado de instrumento en los Conservatorios de Música?

Sobre esta pregunta, el 63'8% del profesorado participante valora como mejorable la formación pedagógica del propio sector de los docentes, mientras que un 13'8% opina que esta formación es adecuada y, en sentido contrario, un 19% entiende que es insuficiente.

- Pregunta 6. ¿En qué grado cree que afectan negativamente la presión y el nivel de exigencia de los estudios de instrumento a la autoestima, al rendimiento y al bienestar físico y psicológico del alumnado?

En este caso, el 50% del profesorado opina que la presión y el nivel de exigencia de los estudios instrumentales afectan en ocasiones a la autoestima, al rendimiento y al bienestar físico y psicológico del alumnado, mientras que un porcentaje también relevante (un 41'4%) entiende que afecta bastante, siendo irrelevante el porcentaje del profesorado que opina que no afecta o, en sentido contrario, que afecta muy negativamente.

- Pregunta 7. Como estrategia de motivación, en clase de instrumento planteo retos:

Un 55'2% del profesorado afirma plantear retos en clase de instrumento como estrategia de motivación si bien el 20'7% dice proponerlos siempre, mientras que el 24'1% sólo los plantea de vez en cuando.

- Pregunta 8. ¿Cree que las dificultades para compatibilizar los estudios de la educación obligatoria con los de Conservatorio son la principal causa de abandono de los estudios musicales?

La mayoría del profesorado (el 69%) entiende que el abandono de estudios de Conservatorio se debe frecuentemente a las dificultades para compatibilizar estos estudios con los de la educación general, mientras que un 22'4% opina que estas dificultades son causa de abandono en ocasiones.

- Pregunta 9. Enseño a mis alumnos de instrumento estrategias de práctica fragmentada, dividiendo la obra en secciones para su estudio por separado, logrando mejores resultados al interpretarla en su totalidad.

El profesorado manifiesta en sus respuestas que el 65'5% de ellos enseñan siempre en clase a sus alumnos estrategias de práctica fragmentada para lograr mejores resultados interpretativos, mientras que un 29'3% lo realiza con mucha frecuencia.

- Pregunta 10. Enseño a mis alumnos a valorar la eficiencia en la gestión del tiempo de estudio mediante diferentes estrategias, como la práctica intensa (que implica una utilización eficaz del tiempo) y la práctica indirecta (alteración del modo de ejecución ordinario de la obra musical):

El 53'4% del profesorado encuestado afirma promover siempre en su alumnado la eficiencia en la gestión del tiempo de estudio mediante estrategias como la práctica intensa e indirecta, mientras que un 29'3% admite hacerlo con frecuencia.

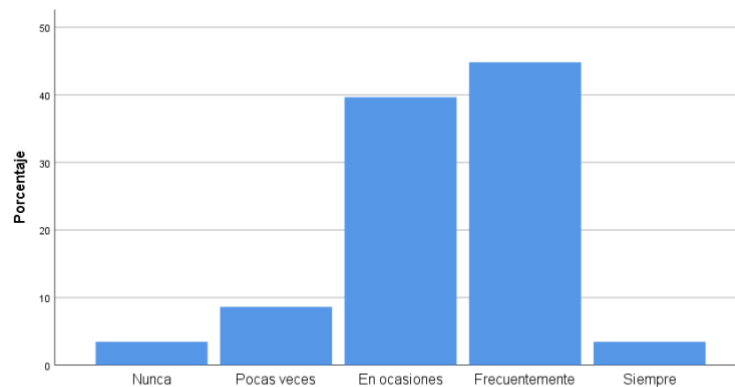
- Pregunta 11. Mis alumnos/as reflexionan y participan en cada clase para establecer las próximas metas a conseguir.

El 37'9% del profesorado afirma promover con frecuencia en su alumnado la participación y la reflexión para establecer próximas metas, si bien un 20'7% manifiesta que su alumnado participa siempre y otro 20'7% sólo promueve esta participación y reflexión del alumnado en ocasiones.

- Pregunta 12. La mayor parte de la clase se orienta a la corrección de los errores cometidos por el alumno/a, como base del proceso de montaje y aprendizaje de la obra musical.

Según las respuestas del profesorado, el 44'8% orienta sus clases instrumentales con mucha frecuencia hacia la corrección de errores cometidos por el alumno, mientras que un porcentaje algo menor (el 39'7%) desarrolla sólo algunas clases de esta manera. En la Figura 4 se observan estos datos, así como la irrelevancia comparativa del porcentaje de profesores que nunca o sólo puntualmente concede importancia a la corrección del error del alumno como base del montaje de una obra musical en el instrumento.

Figura 4. *Profesorado que orienta sus clases instrumentales hacia la corrección de errores*



- Pregunta 13. Favorezco que los alumnos/as puedan habitualmente elegir su repertorio de obras/estudios, ofreciéndole distintas opciones.

En esta ocasión, el 44'8% del profesorado afirma favorecer con mucha frecuencia la participación de su alumnado en la elección del repertorio de obras/estudios que interpretará durante el curso, mientras que un 24'1% lo promueve en algunas clases y un 19% lo hace siempre.

- Pregunta 14. Los alumnos reflexionan y debaten en clase sobre cómo desarrollan su propio proceso de aprendizaje instrumental: cómo estudian, cómo se expresan musicalmente a través del instrumento y cómo valoran sus interpretaciones.

Las respuestas del profesorado reflejan que un 43'1% favorecen con mucha frecuencia la reflexión y debate en clase sobre el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje instrumental, mientras que un 29'3% lo promueve sólo en algunas ocasiones y sólo un 10'3% favorece la participación de su alumnado mediante la reflexión y el debate.

- Pregunta 15. Además de los aspectos interpretativos, me preocupo de las necesidades psicológicas de mis alumnos y utilizo mensajes verbales acerca del valor del esfuerzo y el progreso experimentado como factor motivador.

Mayoritariamente, el 51'7 del profesorado manifestó que en todas sus clases atiende las necesidades psicológicas de su alumnado y utiliza mensajes verbales acerca del valor del esfuerzo como vía de motivación, así como un 43'1% de los docentes se preocupan de estas necesidades psicológicas con mucha frecuencia.

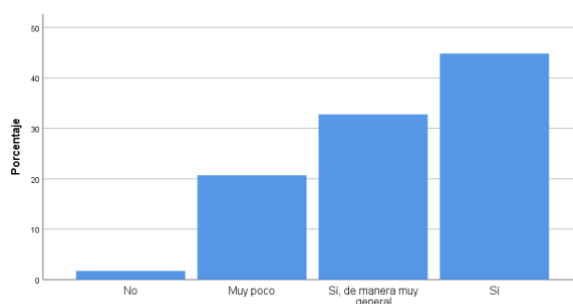
- Pregunta 16. Dedico algún tiempo de clase a enseñar al alumno a expresarse emocionalmente mediante la música, estableciendo metas específicas.

El 50% del profesorado afirmó dedicar frecuentemente algún tiempo de clase a atender aspectos expresivos para enseñar a su alumnado a expresarse emocionalmente mediante su interpretación musical, mientras que un porcentaje menor (el 27'6%) lo hace siempre.

- Pregunta 17. Los alumnos/as conocen detalladamente los criterios y procedimientos de evaluación con los que se les evalúa.

Como se aprecia en la Figura 5, el 44'8% del profesorado cree que el alumnado conoce claramente los criterios y procedimientos de evaluación con los que va a ser evaluado, mientras que un 34'5% de los estudiantes los conoce de manera muy general y un 10'3% sólo tiene claros algunos de ellos.

Figura 5. *Creencia del profesorado sobre el grado de conocimiento de los criterios y procedimientos de evaluación por el alumnado*



- Pregunta 18. En la realidad de los procesos de evaluación, ¿en qué medida cree que los alumnos/as participan mediante la reflexión y el análisis sobre su propio aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades?

En las respuestas dadas por los docentes, un 36'2% manifiesta que su alumnado participa algunas veces en los procesos de evaluación mediante la reflexión sobre su aprendizaje, así como un 31% del profesorado afirma que su alumnado participa muy poco en dichos procesos. En cambio, sólo un 19% manifiesta que sus alumnos participan con frecuencia y un 12'1% promueve su *participación activa* habitualmente.

- Pregunta 19. Aplico con exactitud y de manera cuantificable los criterios y procedimientos de evaluación consensuados por el profesorado del departamento mediante el uso de registros de observación y/o rúbricas.

El profesorado revela en sus respuestas que un 32'8% aplica en bastantes ocasiones de manera cuantificable y con objetividad los criterios y procedimientos de evaluación

establecidos y consensuados por el departamento correspondiente, mientras que un 29'3% los pone en práctica siempre y un 22'4% los aplica sólo en algunas ocasiones.

- Pregunta 20. ¿Cree que el alumnado que finaliza el curso 6º de Enseñanzas Profesionales adquiere un nivel adecuado de autonomía en el estudio personal y de autorregulación en su aprendizaje?

De ideal modo, el 13'8% del profesorado cree que el alumnado que finaliza 6º curso de EEPP adquiere un nivel adecuado de autorregulación en su aprendizaje, mientras que un 41'4% lo considera aceptable y un 32'8% cree que es mejorable. Por otra parte, el 5'2% entendieron que este nivel es bajo y el 6'9 manifestaron que es muy bajo.

4.2. Resultados del cuestionario del alumnado

- Pregunta 1. Durante tu estudio personal ¿eres consciente de cuándo estás realizándolo con calidad y cuándo podrías estar desaprovechando el tiempo?

El 23'1% del alumnado es consciente del aprovechamiento de su estudio durante su realización, mientras que un 38'5% lo sabe con frecuencia y un 33'8% sólo en ocasiones.

- Pregunta 2. Cuando estudias ¿te pones tus propias metas para lograr resultados concretos?

Relacionado con la pregunta anterior, el 24'6% del alumnado participante establece sus propias metas durante el estudio personal, mientras que un 35'4% lo hace casi siempre y un 32'3% sólo en ocasiones.

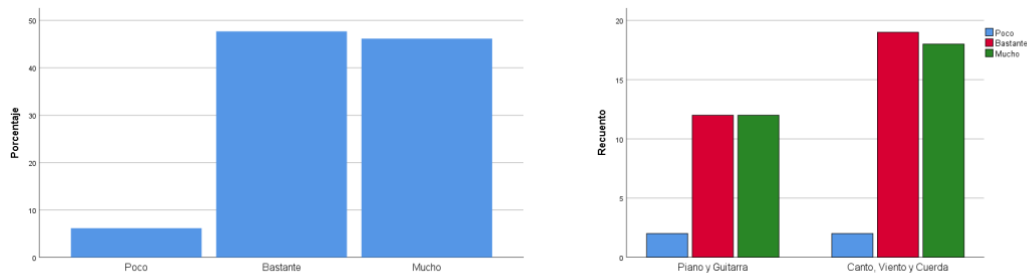
- Pregunta 3. ¿Crees que la falta de tiempo de estudio es la causa de abandono de estos estudios durante las Enseñanzas Profesionales por una parte del alumnado?

El 35'4% del alumnado manifiesta que la falta de tiempo para poder estudiar es, en la mayoría de los casos, la causa del abandono de los estudios de Conservatorio y un 47'7% entiende que es la causa del abandono en algunos casos, frente a un 6'2% que cree que siempre es la causa del abandono y un 10'8% responde que casi nunca lo es.

- Pregunta 4. En tus estudios de Conservatorio ¿te gustan las asignaturas en las que puedes interpretar música en grupo?

La mayoría del alumnado respondió manifestando que estas asignaturas de música de conjunto le gustan mucho (46'2%) o bastante (47'7%). El porcentaje de estas respuestas positivas es más elevado en las especialidades instrumentales de viento y cuerda que en las de Piano y Guitarra, como muestra la Figura 6.

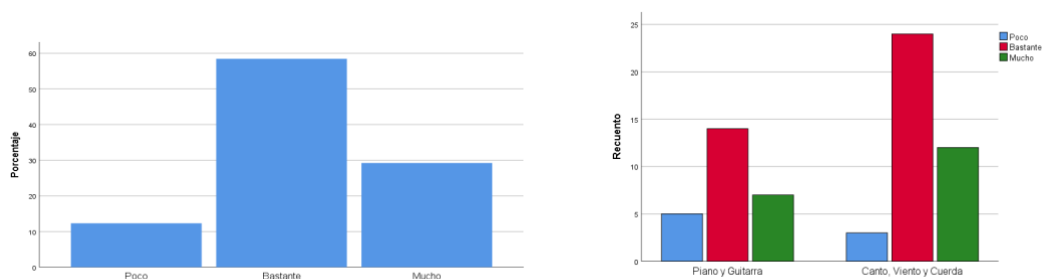
Figura 6. *Predilección del alumnado por asignaturas de interpretación grupal*



- Pregunta 5. ¿Compartir con tus compañeros la música realizada en grupo te motiva para el estudio individual del instrumento?

Como se aprecia en la Figura 7, el porcentaje mayoritario del 58'5% del alumnado afirma motivarse en el estudio individual de su instrumento como consecuencia de compartir la música en un grupo, mientras que un 29'2% afirma motivarse mucho, frente a un 12'3% poco motivados en este sentido. El alumnado de viento es el que parece sentir más esta motivación, seguido de los de Piano.

Figura 7. *Música interpretada en grupo como motivación para el estudio del instrumento*



- Pregunta 6. ¿Piensas que tu desarrollo con el instrumento habría sido mejor si hubieras tenido el mismo profesor/a durante más cursos seguidos?

En este caso, el 64'6% del alumnado opina que habría progresado más si no hubiese cambiado con tanta frecuencia de profesor, mientras que sólo un 18'5% responde que es probable y un 16'9% entiende que no han influido estos cambios.

- Pregunta 7. ¿En qué grado te dificultan las horas de clase en el Conservatorio para compatibilizar los estudios de la educación obligatoria con los de música en el Conservatorio?

Las respuestas a esta pregunta se correlacionan en gran medida con las de la pregunta 3, opinando un 49'2% que la carga lectiva en el Conservatorio le dificulta bastante para compatibilizar estos estudios con los obligatorios, seguidas de un 23'1% que afirman dificultarle poco y un 13'8% mucho.

- Pregunta 8. ¿Crees que el profesorado que te imparte clases tiene suficientes conocimientos pedagógicos para ofrecerte recursos variados y productivos que te enseñen a aprender?

El 46'2% del alumnado entiende que el profesorado que le imparte clases está suficientemente preparado, mientras que un 35'4 afirma que está muy preparado, frente a quienes opinan que tiene poca (10'8%) o ninguna formación (7'7%).

- Pregunta 9. ¿Has sentido alguna vez demasiada presión psicológica por miedo a ser evaluado negativamente ante una actuación en público o un examen, sintiendo ansiedad?

El alumnado ofrece respuestas muy variadas a esta pregunta: un 26'2% del alumnado siente siempre esta presión psicológica y a un 30'8% le ocurre frecuentemente, mientras que un 20% la siente pocas veces y otro 20% alguna vez concreta siente este tipo de ansiedad.

- Pregunta 10. ¿Estudiar un instrumento musical te produce satisfacción personal?

La mayoría del alumnado (un 53'8%) afirma que el estudio instrumental le produce satisfacción personal, así como un 36'9% siente esta satisfacción en bastantes momentos, mientras un 3'1% le ocurre a veces y a un 6'2% nunca.

- Pregunta 11. ¿Tu profesor/a de instrumento te plantea en clase retos que te motivan para superarte?

Las respuestas del alumnado a esta cuestión están equilibradas entre quienes afirman que sus profesores les plantean retos siempre (21'5%), bastantes veces (29'2%) o en ocasiones (29'2%). Un 12'3% afirma que sus profesores no le plantean retos nunca y un 7'7% a veces.

- Pregunta 12. ¿Recibes consejos o mensajes motivadores de tu profesor/a que te elevan la autoestima, impulsándote a mejorar?

La mayoría del alumnado afirma recibir mensajes motivadores de su profesor siempre (30'8%) o a menudo (43'1%), mientras que un 12'3% los recibe en ocasiones, el 9'2% sólo alguna vez y un 4'6% no los recibe nunca.

- Pregunta 13. ¿Has participado alguna vez en la elección del repertorio de obras que vas a interpretar durante el curso?

El 30'8% del alumnado manifiesta que participa a menudo en la elección de las obras que interpretará durante el curso. Sin embargo, un 21'5% afirma participar en esta elección pocas veces, un 13'8% lo hace alguna vez y un 15'4% nunca participa. Sólo un 18'5% manifiesta participar siempre en la elección de su repertorio de obras.

- Pregunta 14. Cuando estoy interpretando una obra, cometer un error me preocupa:

El porcentaje mayoritario del 67'7% afirma que le preocupa mucho cometer errores mientras interpretan música con su instrumento, mientras que a un 13'8% le preocupa bastante, siendo irrelevantes los resultados del alumnado a quienes no les importa el error.

- Pregunta 15. En clase de instrumento, opino sobre cómo podría comunicarme y expresar a través de la música:

El 40% del alumnado afirma participar en clase manifestando su opinión a veces, mientras que el 23'1% lo hace siempre, siendo un 15'4% quienes participan muy poco, un 12'3% nunca participa y un 9'2% sólo participa en ocasiones.

- Pregunta 16. ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio individual en casa?

El 36'9% del alumnado responde que estudia poco (2-3 días a la semana), mientras que el 27'7% dice estudiar bastante (4-5 días) y un 32'3% estudia un promedio de 6 días a la semana, siendo irrelevante el porcentaje de quienes estudian todos los días.

- Pregunta 17. En mi estudio utilizo estrategias de práctica fragmentada, dividiendo la obra en secciones que estudio por separado para corregir los errores y lograr mejores resultados cuando la interpreto en su totalidad:

El 46'2% manifiestan que utilizan casi siempre este tipo de estrategias de estudio, mientras que el 21'5% siempre las aplican. Sólo un 10'8% dice utilizarlas en ocasiones y un 20% pocas veces emplea esta estrategia.

- Pregunta 18. Cuando estudio, pienso en cómo puedo expresar y comunicar emociones a través de la música que interpreto:

El 38'5% del alumnado piensa casi siempre durante su estudio cómo expresar emociones, mientras que un 23'1% es muy consciente de este aspecto y un 26'2 piensa muy pocas veces en cómo expresar, siendo irrelevantes los porcentajes de quienes no lo consideran nunca o lo hacen de manera excepcional.

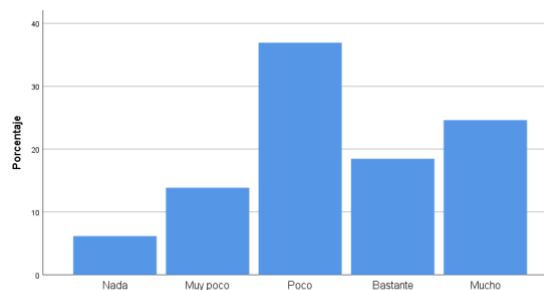
- Pregunta 19. ¿Recibes información constante de tu profesor/a sobre tu evolución en el instrumento que te sirve para mejorar?

El 36'9% del alumnado afirma recibir bastante información constante sobre su desarrollo instrumental y un 24'6% dice recibir esta retroalimentación siempre, mientras que un 24'6% sólo algunas veces recibe este tipo de información y un 13'8% de manera excepcional.

- Pregunta 20. ¿Conoces con claridad los criterios con los que se te evalúa al final de cada trimestre?

Como se observa en la Figura 8, el 36'9% del alumnado conoce sólo de manera muy general los criterios con los que se les evalúa, si bien un 18'5% dice conocer algunos de ellos y el 24'6% los conoce con claridad, frente a un 13'8% que dice conocerlos vagamente y un 6'2% que afirma no conocerlos.

Figura 8. *Conocimiento de los criterios de evaluación por el alumnado*



5. Discusión y conclusiones

Este trabajo contribuye a la reflexión sobre la realidad de la praxis docente instrumental y su influencia en la consecución o no de niveles adecuados de autorregulación en el alumnado de Enseñanzas Profesionales de Música. En este sentido, Botella y Escorihuela (2021) ponen de manifiesto la necesidad de saber qué y cómo es posible mejorar esta praxis, “cuyo problema radica en que existe una realidad no visible de la enseñanza musical interpretativa” (p. 3), razón por la que se hace preciso revelar evidencias de lo que pasa en las clases.

Siendo conscientes de la escasez de investigaciones acerca de la didáctica instrumental, el contraste de las opiniones de profesorado y alumnado manifestadas en este estudio sobre algunas cuestiones fundamentales que influyen en los niveles de autorregulación del aprendizaje del alumnado nos permiten constatar algunas evidencias que se exponen a continuación.

Sobre el concepto y aplicación de la capacidad de autorregulación, atendiendo a la caracterización realizada por Badía et al. (2012) en su vertiente metacognitiva, parece desprenderse de las respuestas de los estudiantes que éstos coordinan sus actividades de aprendizaje de una forma consciente, eficaz y flexible en un alto porcentaje, si bien estos resultados encuentran una correlación menor en su comparativa con las respuestas del profesorado, quienes manifiestan que el alumnado adquiere esta capacidad metacognitiva a través de la adquisición en clase de criterios propios de resolución de dificultades en un porcentaje menor de lo deseado. A pesar de ello, el profesorado manifiesta que los alumnos reflexionan y debaten en clase con gran frecuencia sobre su propio proceso de aprendizaje instrumental, lo que no parece reflejarse en la adquisición de capacidades de autorregulación por gran parte del alumnado. Esta idea confirma parcialmente la aseveración de Pike (2017), según el cual los estudiantes no reciben los conocimientos necesarios para llevar a cabo un estudio personal de forma efectiva y autorregulada. De la misma manera, se revela como necesaria la aplicación de estrategias de práctica y aprendizaje en cuanto constituyen elementos básicos del aprendizaje autorregulado (Moral, 2010) y se relacionan directamente con la calidad del aprendizaje (Tripiana, 2018b).

Con respecto al establecimiento de metas u objetivos concretos que se orienten al logro de resultados concretos en la interpretación musical, las opiniones de alumnado y profesorado son coincidentes en la importancia otorgada a este aspecto, tanto en lo referido a la planificación de estos objetivos en la clase como en su aplicación en el estudio individual por parte del alumnado. En este sentido, más de la mitad de los alumnos y profesores manifiestan que los estudiantes reflexionan y participan en clase para establecer las metas que se proponen alcanzar, así como éstos establecen las suyas propias en las sesiones de estudio. Teniendo en cuenta que los estudiantes considerados competentes a nivel autorregulado “establecen objetivos específicos y a corto plazo” (Valle et al., 2006, p. 1) mediante una práctica musical eficaz y deliberada (López-González et al., 2021), concluimos que, aunque estos datos son positivos, se hace necesaria una mayor reflexión en el contexto de la clase para facilitar que todo el alumnado aprenda a establecer metas claras que le permitan una mayor autonomía y control de su propio estudio mediante la realización de un esfuerzo efectivo para conseguirlas (deCharms, 1976).

En lo que concierne al tiempo de estudio individual que dedican habitualmente los alumnos, un alto porcentaje del profesorado está de acuerdo en que su dedicación es escasa (2 ó 3 días a la semana), mientras que algo más de la mitad del alumnado manifiesta que invierte más de cuatro días a la semana en su estudio personal. Esta falta de correlación entre las opiniones de profesorado y alumnado se encuentra en línea con los resultados de Williamon y Valentine (2000), quienes consideran que el éxito de la práctica instrumental se relaciona fundamentalmente con su calidad y no tanto con las horas dedicadas a la misma. En este sentido, es probable que la interpretación mostrada en clase por parte de los alumnos tras su estudio no responda a una práctica deliberada y eficiente, resultados que podrían ser percibidos por el profesorado como la consecuencia de la poca dedicación a la práctica instrumental, valorando en menor medida la posibilidad de que el estudio no haya sido de calidad, a pesar del extenso tiempo dedicado. Esta idea del profesorado podría basarse en la línea investigadora manifestada por Ericsson et al. (1993), según el cual los niveles más altos de desarrollo en habilidades interpretativas se asocian a un mayor número de horas de estudio. En cualquier caso, resulta necesario que el profesorado de instrumento conozca en todos los casos cuál es el tiempo de estudio que cada alumno dedica semanalmente, con el fin de poder ayudarle a gestionar de manera eficiente el tiempo invertido en función de los objetivos definidos y el método de práctica más adecuado.

Desde otra perspectiva, el alumnado manifestó en su mayoría que la carga lectiva de horas de clase en el Conservatorio supone una dificultad para su compatibilización con los estudios de la educación general. A este respecto, aunque las jefaturas de estudios de los Conservatorios Profesionales de Música suelen ser sensibles a esta realidad y se procura adjudicar el horario más idóneo para evitar pérdidas de tiempo, hay que considerar que la carga lectiva se ve aumentada en ocasiones por el tiempo invertido en los desplazamientos hasta el Conservatorio que, en muchas ocasiones, tiene lugar desde localidades diferentes, lo que reduce considerablemente el tiempo de estudio necesario para ambas enseñanzas: las obligatorias y las de Conservatorio. Estas circunstancias se señalan por una gran mayoría del alumnado y del profesorado encuestado como una causa de abandono de los estudios musicales durante las Enseñanzas Profesionales de Música, lo que confirma la investigación realizada por Lorenzo y Escandell (2021) en su estudio acerca de la deserción o *drop out*, así como la de García Dantas y Caracuel (2011), quienes señalan el estrés y la ansiedad por la falta de tiempo para estudiar como causa de abandono. Esta realidad no parece haberse aliviado

con las medidas previstas por la legislación educativa vigente que, a pesar de pretender la compatibilización real de ambos estudios académicos, resulta claramente insuficiente a la vista de las cifras de abandono en los Conservatorios Profesionales en España, superior al 80 % (Bautista, 2020). Sin embargo, precisamente por las circunstancias expresadas en relación con el tiempo escaso de estudio del que suelen disponer los alumnos de instrumento, se reclama una adecuada gestión del tiempo empleado en dicho estudio, así como una práctica eficaz, deliberada e intensa en la que “los esfuerzos pequeños producen resultados importantes y duraderos” (Coyle, 2009, p. 3).

Con relación a otras causas de abandono de los estudios musicales, la investigación de Lorenzo y Escandell (2021) mencionada ponía de relieve el acuerdo mostrado por el profesorado en que la supervisión de la calidad de la docencia impartida evitaría la deserción. Este aspecto aparece vinculado estrechamente con la formación del profesorado, acerca de la cual han sido preguntados tanto alumnado como docentes en el presente estudio, ofreciendo ambos grupos respuestas contradictorias al respecto. Por una parte, la gran mayoría del alumnado participante afirmó que el profesorado que le imparte clases tiene suficientes conocimientos pedagógicos para poder ofrecerle recursos variados y productivos que les enseñen a aprender. Sin embargo, el grupo de docentes valoró su propia formación pedagógica como insuficiente o mejorable en un porcentaje muy elevado, lo cual concuerda con las conclusiones del estudio de Domínguez y Pino (2020), quienes sugieren la necesidad de “garantizar que las prácticas docentes en Conservatorios posean los mismos estándares de calidad y formación que se exige al resto de titulados superiores” (p. 46). La diferente opinión manifestada por alumnado y docentes acerca de la formación pedagógica de estos últimos podría estar basada en las propias características del modelo de enseñanza de Conservatorio que, en la práctica educativa musical actual, aún se fundamenta con frecuencia en concepciones implícitas o intuitivas, que el alumno valora como positivas conforme a parámetros como la atención y cercanía de su profesor, la motivación generada en clase o el nivel musical elevado del docente. Sin embargo, como analiza Pérez-Echevarría (2020), muchos profesores conocen las teorías explícitas del aprendizaje, así como las ideas propias del constructivismo, pero sus decisiones y prácticas no se corresponden con lo que defienden verbalmente, por no casar demasiado bien estas teorías con sus propias teorías implícitas o intuitivas, funcionando éstas como barreras para adaptarse a los nuevos cambios. En este sentido, el profesorado, consciente de esta realidad, muestra un espíritu autocrítico que no

debería pasar inadvertido. Como expresa Tripana (2018b), todo docente debería poseer un conocimiento sólido y sistemático que oriente a sus estudiantes, más allá de sus ideas intuitivas previas. En este sentido, reiteramos aquí la sugerencia realizada por diversos autores (Domínguez y Pino, 2020; Riveiro, 2014) acerca de la necesidad de revisar el plan de formación inicial del profesorado que se desarrolla en los Conservatorios Superiores de Música en relación con la incorporación de materias de formación pedagógica en los planes de estudios, teniendo en cuenta que la inmensa mayoría del alumnado que cursa la especialidad de Interpretación se orientará a la docencia en un altísimo porcentaje, así como, por otro lado, la exigencia de una garantía de formación pedagógica para aquellos profesores que se incorporan al mundo docente o que acumulan años de docencia ocupando destinos provisionales en Conservatorios Profesionales de Música sin necesidad de acreditar un requisito de carácter pedagógico para su permanencia. Igualmente, entendemos que se deberían favorecer desde la administración educativa nuevos modelos de formación permanente del profesorado, más allá de cursillos o talleres esporádicos, que motiven y orienten al profesorado de los Conservatorios hacia una revisión constante de sus concepciones y prácticas.

Por otra parte, sobre la influencia positiva o negativa que puede ejercer en el alumnado la inestabilidad de las plantillas del profesorado, que obligan a cambiar de profesor de instrumento con frecuencia, un porcentaje discretamente elevado del alumnado opina que obtendría mejores resultados académicos si pudiese mantener su profesor durante varios cursos seguidos. En el mismo sentido, de la respuesta mayoritaria del profesorado se deduce que los docentes son partidarios de una mayor estabilidad para proporcionar al alumnado una continuidad en la línea pedagógica mantenida, que supondría una elevación del nivel de autorregulación en el alumnado.

Otro de los aspectos que consideramos influyentes en la formación musical del alumnado de las Enseñanzas Profesionales es la interpretación de música en grupo, cuya importancia resalta en la enseñanza instrumental entre adolescentes, actuando como mecanismo de retención de este alumnado en los Conservatorios. El alumnado y el profesorado participante en este estudio fue preguntado al respecto y sus respuestas no dejan lugar a dudas pues la inmensa mayoría del alumnado manifiesta gusto y agrado hacia las asignaturas en las que pueden interpretar música de conjunto, así como la casi totalidad de los dos grupos

encuestados manifiestan que este tipo de asignaturas favorecen en gran medida la motivación hacia el estudio de su instrumento. En efecto, esta opinión generalizada se encuentra respaldada por numerosas investigaciones, como la de Baget (1995), quien señala que los estudiantes adolescentes necesitan tener amigos con intereses iguales a los suyos, siendo este contexto de la música en grupo sumamente idóneo para ello. Además, la autora destaca la motivación intrínseca experimentada por el alumnado de estas clases grupales, favorecida por la necesidad de superar dificultades y los nuevos desafíos que se les suelen plantear. A este respecto, Sloboda y Davidson (1996) manifiestan la importancia de que la motivación externa recibida durante la infancia (por ejemplo, procedente del apoyo familiar) conduzca a una motivación interna durante la adolescencia pues, en otro caso, será difícil “mantener el grado de implicación necesario para continuar con el estudio del instrumento” (p. 93). En este sentido, Campayo y Cabedo (2018) constataron que las relaciones con compañeros de la clase grupal potenciaron una mayor implicación en los estudios y una mejor predisposición hacia ellos. Sin embargo, aunque el plan de estudios vigente en España prevé diferentes asignaturas orientadas a la interpretación de música de conjunto desde el primer curso de las Enseñanzas Elementales Básicas (EEBB) hasta sexto de Enseñanzas Profesionales para todas las especialidades instrumentales, el alumnado de las especialidades de Piano y Guitarra de los cursos primero y segundo de las EEPP se encuentra incomprensiblemente privado de este tipo de asignaturas grupales, lo que supone en la práctica un verdadero hándicap para que este alumnado valore la dimensión de socialización a través del estudio solitario de su instrumento. Esto influye en muchos de estos alumnos que inician la etapa de la adolescencia en un descenso de la motivación hacia los estudios en el Conservatorio e incluso les puede conducir al abandono de éstos. A partir de estas premisas, se sugiere la inclusión de una asignatura orientada a la interpretación de la música en grupo para los dos primeros cursos de EEPP de las especialidades instrumentales de Piano y Guitarra, cuyos beneficios incluyen no sólo los aspectos mencionados, sino que redundarán en una mejora de la formación musical e instrumental de estos estudiantes.

Con relación a cómo afecta desde el punto de vista psicosocial el contacto con la música a los estudiantes, éstos fueron preguntados sobre el grado de satisfacción personal que les producía el estudio de un instrumento musical, obteniendo respuestas sumamente positivas en la gran mayoría de los alumnos encuestados, lo que corrobora la idea según la cual la música constituye “un importante factor de impacto y motivación” en los adolescentes

(Fernández-Company y García-Rodríguez, 2021, p. 1044) así como la música podría satisfacer necesidades emocionales concretas y servir de estímulo en sus vidas (Fernández-Company y García-Rodríguez, 2021). Igualmente podemos confirmar el alto nivel de autoestima y de autoeficacia de los estudiantes músicos frente a los no músicos mostrado por Gómez (2019) en su estudio. Por otro lado, con la finalidad de profundizar en los aspectos psicosociales de los estudiantes se preguntó tanto al alumnado como al grupo de profesorado sobre el grado en que afecta la presión y el nivel de exigencia de estos estudios al rendimiento y al bienestar físico y psicológico del alumnado. A este respecto, no existe una correlación entre las respuestas de ambos grupos; por una parte, más de la mitad del alumnado opina que se ve sometido con mucha frecuencia a una alta presión psicológica por miedo a ser evaluado negativamente ante una actuación en público y, por otra, aunque una parte relevante del profesorado entiende que dicha presión psicológica afecta bastante al alumnado, la mitad de los docentes encuestados opinan que afecta sólo en ocasiones concretas. En cualquier caso, estos datos muestran que el llamado *miedo a la evaluación negativa* o FNE (Fear of Negative Evaluation) está presente en nuestro alumnado de EEPP y la existencia de alumnado que trata de eludir la actuación en público o que siente ansiedad ante una inminente convocatoria a un examen de instrumento corrobora las investigaciones de Zubeidat et al. (2007), quienes informaron de la correlación existente entre FNE y la Escala de Evitación Social (SADS), como instrumentos de evaluación de ansiedad social. Aunque es posible considerar esta ansiedad social como “una emoción necesaria y adaptativa que motive a los alumnos a comportarse adecuadamente” (p. 59), entendemos que el profesorado debe permanecer atento a su alumnado para poder detectar esta posible consecuencia derivada de la tensión y presión provocadas por el nivel de exigencia y sobreentrenamiento prolongados, pues podrían influir negativamente en su autoestima y, por ende, afectaría a los resultados de satisfacción con la vida y al éxito o fracaso del desempeño musical (Fernández-Company et al., 2022). Estos autores sugieren vías de intervención cuya finalidad sea la de aumentar los índices de autoestima de estos músicos y generar cambios positivos en el bienestar y grado de satisfacción con la vida del alumnado de EEPP, si bien ponemos de manifiesto la necesidad de una formación especializada por parte del profesorado de la que, por su especificidad, no se dispone habitualmente. Por esta razón, de acuerdo con Fernández-Company et al. (2022), se considera importante la presencia de musicoterapeutas o psicólogos en los Conservatorios

Profesionales de Música cuya función orientadora puede resultar fructífera y positiva para este alumnado.

Sobre el aspecto de la motivación, recordemos que ésta constituye uno de los elementos básicos del proceso de aprendizaje autorregulado, que actúa en coordinación con otros factores, como son la voluntad, las estrategias de aprendizaje y la metacognición (Moral, 2010). Siendo la motivación una de las cuestiones de análisis en este trabajo, las respuestas emitidas por los estudiantes participantes nos revelan que, en su gran mayoría, reciben de sus profesores de instrumento mensajes motivadores que les impulsan a mejorar. Estas respuestas del alumnado encuentran correlación con las del profesorado quienes, en su casi totalidad, afirman preocuparse de las necesidades psicológicas de sus estudiantes, así como utilizan mensajes verbales acerca del valor del esfuerzo y el progreso experimentado como factor motivador. En este sentido, Coyle (2009) reflexiona acerca del proceso de ignición como base de la motivación y constata que este proceso puede activarse mediante el uso de mensajes verbales del profesor para reforzar el valor del esfuerzo y del progreso como factor más motivador que el elogio vacío acerca del talento innato. Por su parte, Campayo y Cabedo (2018) valoran positivamente el trabajo de las necesidades psicológicas del alumnado de forma paralela a la de los contenidos de la materia, pues habitualmente éstos obtienen mejores resultados. Por otra parte, en el presente estudio se preguntó a alumnado y profesores si éstos les planteaban retos en clase de instrumento como estrategia de motivación, existiendo una visión diferente por parte de ambos grupos, ya que algo más de la mitad del profesorado manifestó que utilizaba esta estrategia con frecuencia, mientras que menos de la mitad de los alumnos afirmaron que se les planteasen estos retos en clase con mucha frecuencia o siempre. Quizá esta falta de correlación en las respuestas de ambos grupos podría venir determinada por la diferente visión del concepto del término “reto”, que entendemos como un objetivo o una meta técnico-musical que tiene un cierto carácter de novedad o de dificultad y constituye un estímulo para quien lo afronta, pues le impulsa a mejorar si bien su logro requiere la planificación de determinadas estrategias de práctica (Capistrán, 2018). A este respecto, un sector destacado del alumnado parece no estar motivado mediante la proposición de estos retos, cobrando especial relevancia la teoría de expectativa-valor formulada por O'Neill y MacPherson (2002, como se cita en Tripijana, 2016), según la cual “el éxito de una determinada tarea dependerá de la importancia que el alumno atribuya a ésta, así como de sus propias expectativas” (p. 26). Por su parte, Tripijana (2016)

sostiene que uno de los grandes desafíos del docente es el de mantener el interés del alumno durante el transcurso de las clases, lo que requiere disponer de un amplio abanico de estrategias por parte del docente, así como promover la participación del estudiante en la toma de decisiones para incrementar “la sensación de competencia y de autonomía, propiciando un estado de motivación intrínseca” (p. 29). Considerando estas premisas, parece que un sector del alumnado no parece percibir la intención motivadora de los retos planteados por sus profesores, por lo que se sugiere la necesidad de una mayor reflexión de las estrategias de motivación empleadas para ser utilizadas con una mayor concreción y planificación más allá de una práctica docente de carácter intuitivo.

Con respecto a los modelos de enseñanza actuales en los Conservatorios, pretendemos comprobar si el modelo tradicional maestro-aprendiz e instruccional, basado en una concepción objetiva de la música que no parece favorecer la autonomía ni la autorregulación del aprendizaje (López-Íñiguez et al., 2020) y donde el alumno es un mero receptor pasivo de las acciones del profesor, sigue siendo el estilo docente predominante entre el profesorado encuestado o, por el contrario, se aprecia una tendencia evolutiva hacia nuevas formas de enseñar y aprender, más centradas en el alumno, en su experiencia musical, en sus emociones y en el desarrollo de sus capacidades. En este sentido, algo más de la mitad de los profesores afirman que sus alumnos con gran frecuencia reflexionan y debaten en clase sobre su propio proceso de aprendizaje instrumental (cómo estudian, cómo se expresan musicalmente a través del instrumento y cómo valoran sus interpretaciones), existiendo una correlación con las respuestas del alumnado con respecto a la misma cuestión. Parece que estos profesores actuarían de forma acorde con la teoría interpretativa, pues el alumno asume un papel más activo y el profesor procura mediar para activar externamente los procesos mentales de los alumnos (Pérez-Echeverría, 2020). Esta realidad podría relacionarse con el perfil de la nueva relación profesor-alumno propuesta por Hallam y Bautista (2012), donde los docentes pueden apoyar el aprendizaje de sus alumnos en diferentes estrategias, como explicaciones, diálogos, demostraciones, ofreciéndoles oportunidades para la retroalimentación y la reflexión, como base del desarrollo metacognitivo, así como motivarles para aprender. Sin embargo, un porcentaje representativo de profesorado sólo emplea este tipo de estrategias en algunas clases puntuales, lo que muestra que el modelo tradicional de Conservatorio aún sigue vigente en la realidad docente de muchos profesores. Por otra parte, la mitad de los profesores afirman que la mayor parte de sus clases se orientan a la corrección de los errores cometidos

por el alumno, como base del proceso de montaje y aprendizaje de la obra musical, lo cual parece relacionarse con una concepción objetiva de la música, según la cual se espera una respuesta prefijada y no cualquier respuesta elaborada por el alumno, generando aprendizajes poco eficaces que no son duraderos ni transferibles (Pozo et al., 2020). Este modelo instruccional podría ser la causa de las respuestas obtenidas por el alumnado en este estudio, conforme a las cuales cometer un error mientras están interpretando una obra le preocupa mucho a la mayoría del alumnado. En su lugar, Capistrán (2017) propone enseñar al alumno estrategias efectivas en su aprendizaje y promover el desarrollo de estrategias metacognitivas para que aprendan a aprender y lleguen a ser autónomos. Finalmente, algo más de la mitad de los estudiantes y de los docentes afirmaron que el alumnado participa con bastante frecuencia en la elección del repertorio de obras que éste va a interpretar durante el curso, lo que supone una buena manifestación de su capacidad de decisión y le permitirá desarrollar su entusiasmo por la música (Jorquera, 2002). En definitiva, aunque se aprecian en este estudio porcentajes relevantes de profesorado cuyo estilo docente podría implicar nuevas formas de enseñar y aprender, aún existe un número relevante de profesores que se encuentran inmersos en un modelo tradicional de Conservatorio cuyos perfiles se situarían en la concepción directa de la enseñanza. Por ello, son numerosos los investigadores que reclaman una apertura hacia nuevos enfoques, como el basado en la teoría del *embodied mind* (mente encarnada), que sugiere la idea de que interpretar es algo más que decodificar una partitura y traducirla a sonidos, por lo que es necesario que los profesores de Conservatorio enseñen a sus alumnos a expresarse artísticamente mediante la música (Bautista y Pérez-Echeverría, 2020). Sobre este particular, más de la mitad del profesorado afirma que con mucha frecuencia dedica algún tiempo de clase a enseñar al alumno a expresarse emocionalmente mediante la música, estableciendo metas específicas para ello, lo cual parece corroborarse por las respuestas del mismo porcentaje de alumnado, que dice reflexionar sobre cómo expresar y comunicar emociones a través de la música durante su estudio. La aparente contradicción entre algunas respuestas del profesorado muestra la existencia de posiciones intermedias entre la enseñanza tradicional y las “nuevas formas de aprender y enseñar” (Pozo, 2020, p. 74). En cualquier caso, el necesario cambio en la concepción de los docentes implica el conocimiento de teorías explícitas del aprendizaje, razón por la cual reiteramos aquí la necesidad de una revisión de los planes de formación inicial y permanente del profesorado.

En cuanto a la utilización de estrategias de práctica y métodos de estudio eficaces que conduzcan al estudiante a alcanzar su autonomía como futuro intérprete y un grado adecuado de autorregulación, la casi totalidad de los profesores participantes en este estudio afirman enseñar a sus alumnos estrategias de práctica fragmentada en sus clases, dividiendo la obra en secciones para su estudio por separado, logrando mejores resultados al interpretarla en su totalidad. Igualmente, afirman enseñar a sus alumnos a valorar la eficiencia en la gestión del tiempo de estudio mediante estrategias como la práctica intensa y la práctica indirecta. Estas estrategias resultan sumamente adecuadas y encuentran respaldo en distintas investigaciones, que consideran que la práctica debe ser deliberada (Krampe y Ericsson, 1995), eficaz (Hallam, 2001), efectiva (Willliamon, 2004) y un proceso de autoaprendizaje que se llevará a cabo a través de “procedimientos de carácter reflexivo centrado en la gestión cíclica de la práctica” (Jørgensen, 2004, como se cita en Tripijana, 2019, p. 6). A este respecto, las respuestas de los profesores encuestados revelan que éstos poseen un conocimiento fundamentado que trata de planificar la práctica instrumental de su alumnado. Sin embargo, las respuestas del alumnado no encuentran correlación con las del grupo de docentes, pues sólo algo más de la mitad de ellos afirman aplicar en su estudio individual las estrategias de práctica fragmentada que el profesorado dice enseñar en clase. Esta discordancia muestra que, en numerosos casos, el alumnado conoce lo que tiene que hacer, pero no siempre lo desarrolla en su práctica habitual, como así demostró Kostka (2002) en su investigación. Como opina Jørgensen (2004), estas discrepancias suponen un verdadero desafío para el profesorado, quien debe incorporar en sus clases distintas estrategias de práctica para captar el interés del estudiante. Por otro lado, en el análisis de este aspecto fundamental de los procesos de enseñanza instrumental es necesario enfatizar la importancia de una progresiva evolución de los estilos docentes hacia un enfoque más constructivo, para que el profesor haga consciente al alumno de su propio aprendizaje y se produzca una verdadera transferencia del control del aprendizaje en correspondencia con una mayor responsabilidad de dicho aprendizaje por parte de los estudiantes (Pérez-Echeverría, 2020), lo que les permitirá ser más competentes a nivel autorregulado.

Con respecto al importante capítulo de la evaluación en las enseñanzas de Conservatorio, las respuestas obtenidas nos permiten extraer algunas conclusiones. En primer lugar, un porcentaje muy bajo del profesorado (un 36,2 %) afirma que su alumnado participa activamente en los procesos de evaluación, entendiendo éste como un proceso de reflexión y

análisis del alumnado sobre su propio aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades (González y Bautista, 2020). Sin embargo, algo más de la mitad del alumnado dice recibir de su profesor información constante sobre su evolución en el instrumento. De las respuestas del profesorado parece deducirse que, aunque afirmaban en otras respuestas facilitar la reflexión y el debate en clase con los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje, no parecen estar muy presentes las finalidades formativa y formadora en la evaluación, mediante las cuales el profesor promueve en el alumno la autonomía, la reflexión y el análisis sobre su propio aprendizaje, así como tampoco parece construirse un conocimiento común desde el que el alumno pueda autorregularse y valorar su aprendizaje en constante interacción con el profesor (González y Bautista, 2020) sino que, aunque el profesorado parece ofrecer a su alumno un feedback constante, parece tratarse de una información emitida de modo unilateral por parte de los docentes. En este sentido, el hecho de que una buena parte del alumnado reciba una retroalimentación periódica por parte de su profesor podríamos considerarlo como positivo, pero sería deseable una mayor participación de los estudiantes, que les implicaría y fomentaría en ellos una mayor capacidad de autorregulación. En segundo lugar, algo más de la mitad del profesorado afirma que su alumnado conoce todos o algunos de los criterios de evaluación, lo que se corresponde con las respuestas del alumnado sobre la misma cuestión, aunque pocos de ellos son los que conocen dichos criterios con exactitud. Éste es un aspecto importante, pues el alumno debe conocer e integrar los criterios con los que se le va a evaluar y calificar para desarrollar su autorregulación y metacognición, lo que incidirá en su habilidad para autogestionar sus capacidades musicales e interpretativas (Hallam y Creech, 2010, como se cita en González y Bautista, 2020, p. 329). Estos autores ponen de manifiesto al respecto que los criterios y procedimientos de evaluación no se encuentran sistematizados y estructurados en muchos Conservatorios y esta falta de certeza puede mermar la capacidad de previsión del alumnado. Entendemos que las respuestas del porcentaje de alumnado que afirma no conocer estos criterios y procedimientos de evaluación sugieren la necesidad de revisión de éstos en algunos Conservatorios para ofrecer garantías, fiabilidad y validez a la evaluación. En tercer lugar, sólo un pequeño porcentaje del profesorado dice aplicar siempre con exactitud los criterios y procedimientos de evaluación consensuados por el departamento mediante el uso de registros de observación o rúbricas. Como entienden González y Bautista (2020), sería deseable que estos instrumentos de evaluación fuesen utilizados a lo largo de todo el proceso evaluativo y no sólo para atender al

grado en que el alumno ha llegado a conseguir los resultados de aprendizaje esperados (evaluación sumativa), como se ha venido haciendo tradicionalmente. De las respuestas emitidas por el profesorado no es posible determinar en qué medida el profesorado utiliza de forma más extendida los registros de observación o las rúbricas pero, en cualquier caso, se constata que sólo un 29,3 % de los docentes participantes evalúan siempre conforme a determinados criterios explícitos y consensuados por el departamento correspondiente, lo que impide otorgar a la evaluación una necesaria objetividad aun cuando, en la realidad, la valoración del hecho artístico requiere la utilización de descripciones y valoraciones cualitativas que deben reflejarse en los procedimientos de evaluación (ibid.). En definitiva, se deduce que un sector relevante del profesorado posee un concepto de la evaluación personal, no sistematizada y no compartida, evaluando de forma subjetiva en gran medida, conforme a criterios individuales. Esta idea encuentra correlación en el hecho de que una parte mayoritaria del alumnado no conozca con exactitud todos los criterios con los que se les va a evaluar ni participen activamente en sus procesos de evaluación, lo cual impide que los estudiantes desarrollen su capacidad de autorregulación y metacognición. En este sentido, los autores insisten en la importancia de consensuar los criterios de evaluación entre el profesorado trabajando de manera conjunta. Este trabajo en equipo creemos que trasciende la evaluación de la propia especialidad instrumental, pues el alumno se encuentra inmerso en un contexto académico en el que la evaluación de las diferentes asignaturas puede afectar al futuro desarrollo de su formación y creemos que el carácter colegiado de los equipos educativos, tanto durante la evaluación continua, como en las diferentes sesiones de evaluación y la evaluación al final del curso, es perfectamente compatible con la aplicación objetiva de los criterios correspondientes a la especialidad instrumental. A este respecto, la realidad de los procesos colegiados de evaluación, tantas veces descuidados en los Conservatorios, pueden colaborar, por una parte, en reforzar la motivación del estudiante y, por otro, en potenciar una formación global del instrumentista como verdadero músico. En definitiva, junto a González y Bautista (2018) resaltamos en este trabajo la necesidad de una mayor sistematicidad en la forma de evaluar, trascendiendo el concepto de evaluación como un mero punto de vista subjetivo e individualizado sobre el progreso de los alumnos, que tienen su base en concepciones implícitas o intuitivas de la enseñanza y revelan la presencia del modelo instruccional y tradicional de Conservatorio.

Una vez expuestas estas conclusiones, que son consecuencia de la reflexión del profesorado y alumnado cuestionado sobre los aspectos que han sido tratados, creemos haber podido profundizar en cierta medida sobre la realidad no visible de la praxis instrumental a la que aludíamos al principio de este capítulo. Sin embargo, la última cuestión sobre la que se pidió reflexionar al profesorado es, precisamente, la que da título a este trabajo, habiendo preguntado al profesorado su opinión acerca del nivel de autonomía en el estudio personal y el grado de autorregulación en el aprendizaje del alumnado que finaliza el curso 6º de EEPP. A este respecto, sólo un 13,8% del profesorado afirmó que este alumnado muestre un alto nivel, mientras que un 41,4% opinó que el nivel es aceptable y un 32,8% admite que el nivel de autorregulación del alumnado que finaliza las EEPP es mejorable, entendiendo que no muestran un nivel adecuado un 6,9 % o un nivel muy básico otro 6,9 % del profesorado participante. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de reflexión sobre medidas de mejora que se orienten al objetivo de formar músicos intérpretes de excelencia que, tras diez años de estudios musicales, adquieran verdadera autonomía y solvencia en la aplicación de criterios para la resolución de problemas técnicos y en la creación de su propia interpretación de una obra musical. Concretamente, entendemos esencial una revisión de la formación pedagógica del profesorado, para evolucionar desde las concepciones intuitivas propias del modelo tradicional de Conservatorio hacia enfoques más constructivos, mediante los cuales el profesor haga más consciente a su alumnado de su propio aprendizaje y se pueda producir efectivamente una transferencia del control de aprendizaje a través de estrategias de práctica y de motivación variadas y bien planificadas. Sin duda, entendemos que el riesgo de abandono de los estudios musicales por parte de un alumno motivado e implicado como instrumentista es hipotéticamente menor, pues dispone de mayor cantidad de recursos técnicos y motivacionales que le retienen en un camino musical del que sabe que forma parte y no lo percibe como algo ajeno. En esta tarea, el profesor asume la responsabilidad de guiar a su alumnado y ayudarle a que se desarrolle por sí mismo, aportándole cuantos recursos sean necesarios y observando constantemente su entorno psicosocial, fundamental en estas edades de la adolescencia. Finalmente, los procesos de la evaluación en los Conservatorios Profesionales de Música entendemos que deberían ser objeto de revisión por parte del profesorado para avanzar hacia una mayor sistematización y objetividad en la implementación de los procedimientos y criterios de evaluación para promover en el alumno la autonomía, reflexión y análisis sobre su propio aprendizaje. Si el alumno conoce e integra dichos criterios

y procedimientos de evaluación con los que se le evaluará, ello incidirá en su capacidad de gestión de su aprendizaje y repercutirá positivamente en su capacidad metacognitiva y de autorregulación.

6. Limitaciones y Prospectiva

La investigación sobre la autorregulación del aprendizaje instrumental resulta una tarea sumamente compleja debido a la gran cantidad de aspectos que intervienen en su consecución. Por ello, este trabajo se ha centrado en el análisis de cinco elementos que entendemos se relacionan directamente con el tema de la investigación: el contexto psico-social del alumnado de EEPP, los aspectos psicopedagógicos centrados en el factor de la motivación, el análisis de los modelos de enseñanza instrumental actual, la aplicación de métodos de estudio eficaces por el alumnado y la búsqueda de la objetividad en la evaluación de los aprendizajes. Igualmente, hemos tratado de conocer las posibles consecuencias de la falta de adquisición de un nivel adecuado de autorregulación en los aprendizajes del alumnado de EEPP.

Si bien este estudio se ha realizado con la participación de alumnado y profesorado de cuatro Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que nos ha ofrecido conclusiones significativas, sin embargo deben considerarse algunas limitaciones: por una parte, una muestra más amplia de participantes podría haber ofrecido datos y conclusiones más extendidos con respecto a la praxis instrumental en otros Conservatorios de la Comunidad Autónoma y, por otra, aunque se han extraído algunas conclusiones que entendemos válidas y que proponemos como mejora de los procesos de enseñanza instrumental, la propia complejidad de estos procesos presenta el análisis de los aspectos mencionados como limitaciones en sí mismas, pues la investigación sobre lo que realmente ocurre en la clase de instrumento demanda una profundización mayor sobre cada uno de los elementos que en este estudio se han analizado, así como sobre otros aspectos que, asociados, trabajan habitualmente juntos en la formación de músicos de excelencia. En efecto, constatamos la existencia de investigaciones diversas desde un punto de vista teórico sobre algunos de los elementos analizados si bien las conclusiones extraídas en el presente trabajo ponen de manifiesto la necesidad de realizar nuevos estudios que interrelacionen de forma práctica dichos elementos desde la observación y análisis del contexto académico y psico-social de nuestro alumnado a lo largo de las EEPP de Música.

En este sentido, a partir de las conclusiones extraídas en este trabajo sugerimos la necesidad de investigar sobre algunos aspectos relacionados con:

- La edad de los estudiantes de instrumento de EEPP: este trabajo ha considerado las edades estándares del alumnado que comienza los estudios con 8 años, pero sería interesante valorar la diferenciación entre este estudio en comparación con el alumnado adulto de estas enseñanzas.
- La influencia del entorno familiar (externo) en la motivación e implicación del estudiante de música y su relevancia en la consecución de niveles adecuados de autorregulación del aprendizaje.
- La profundización en la implementación de las diferentes estrategias de práctica y su influencia en el aprendizaje instrumental autorregulado de nuestro alumnado.
- Otras causas de abandono del alumnado de las EEPP de Música.
- La influencia de la música de grupo en la retención del alumnado de Conservatorio.
- Las concepciones explícitas del profesorado para comprobar su aplicación práctica en los procesos de enseñanza, así como un análisis profundo sobre las necesidades de formación del profesorado.
- La evaluación en los Conservatorios, en todos los aspectos del proceso y su aplicación real en la vida académica y formativa del alumnado.

En definitiva, deseamos que las necesidades de mejora planteadas en este trabajo puedan suscitar interés en el profesorado hacia la exploración de nuevas concepciones constructivas sobre la enseñanza instrumental, que redundarán, sin duda, en una mejor formación de músicos de excelencia.

Referencias bibliográficas

- Araújo, M.V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44(2), 278–292.
<https://doi.org/10.1177/0305735614567554>
- Badía, A. (Coord.). Álvarez, I. M., Carretero, M. R., Liesa, E. y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Baget, A. (1995). Reflexiones sobre las clases colectivas. *Quodlibet*, 2, 114-115.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381-410). Ediciones Morata.
- Bautista, A. y Pérez-Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34.
- Bautista, A., Pérez- Echeverría, M. D. P., y Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de educación no 355. La gestión estratégica de la Educación Superior: retos y oportunidades*.
- Botella, A.M. y Escorihuela, G. (2021). Educación performativa musical: herramientas para la investigación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 24(54).
- Campayo Muñoz, E. Á. y Cabedo-Mas, A. (2018). El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación de estudiantes de enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio multicaso. *Revista Internacional de Educación Musical*.
- Cano, A. (1995). Aprender música en el conservatorio. *Eufonía*, 1, 65-72.
<https://hdl.handle.net/11162/197985>
- 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).
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial.

- Davidson, J. W. (2006). El desarrollo de la habilidad interpretativa. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical*, 111-124. Madrid: Alianza Música.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation change in classroom*. Wiley and Sons.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Díaz, M. (2012). Educación Musical: investigamos, luego avanzamos. IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(2), 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4313171>
- Domínguez, S. y Pino, M. (2020). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Complutense.
<http://dx.doi.org/10.5209/reciem.67474>
- Ezzatti, G.R. (2017). Aprendizaje autorregulado y mediación para la autonomía. *Comunicaciones en humanidades*, (5), 70-75.
- Fernández, B. y García, J. (2015). De la psicología de la música a la cognición musical: Historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca*, (10), 38-61.
- Fernández-Company, J.F., García-Rodríguez, M., Alvarado, J.M. y Jiménez, V. (2020). Adolescencia y música, una realidad positiva. En M. del C. Pérez et al. (Comps.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento Multidisciplinar a las nuevas necesidades* (47-59). Dykinson.
- Fernández-Company, F. y García-Rodríguez, M. (2021). Preferencia musical y bienestar anímico en la adolescencia. In *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital* (pp. 1037-1067). Dykinson.
- Fernández-Company, J. F., Ondé, D. y García-Rodríguez (2022). Autoestima y satisfacción con la vida en músicos y población general. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 63(2). 73-89.
- Ford, B. (2010). *What are conservatoires for? Discourses of purpose in the contemporary conservatoire* [Tesis doctoral, Institute of Education, University of London].
- Gallardo, A. (2015): *La memoria en la interpretación pianística: su evaluación en el contexto de la enseñanza musical superior*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13198/2016000001227.pdf?sequence=1>

- García-Dantas, A. y Caracuel, J.A. (2011). Factores que influyen en el abandono del alumnado de un conservatorio profesional de danza. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 79-96.
- García-Rodríguez, M., Fernández-Company, J.F., Jiménez, V. y Alvarado, J.M. (2020). Sensibilidad musical y su relación con la inteligencia emocional y la alexitimia en la adolescencia. En M. del M. Molero et al. (Comps.), *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis* (115-126). Dykinson.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gómez García, N. (2019). *Música y desarrollo de la personalidad en adolescentes: un estudio de casos y controles*. [Trabajo Fin de Grado, Institución Universitaria de Envigado].
- González, A., y Bautista, A. (2018). Ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre cómo calificar: Aspectos objetivos y subjetivos de la interpretación musical. *Publicaciones*, 48(2), 127-148.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8337>
- González, A. y Bautista, A. (2020). Repensando la forma de evaluar a los alumnos de conservatorio. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 44-67). Ediciones Morata.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Hallam, S. y Bautista, A. (2012). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. En G.E. McPherson y G.F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 658-676). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0040>
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). Oxford University Press.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9, 1-9.
- 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), 145-157.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and social psychology bulletin*, 9(3), 371-375.

- León-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.
- López-González, J. A., González-Martín, J., y Muñoz-Muñoz, J. R. (2021). Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 61-72.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J. A. y Pérez, M. P. (2020). El aprendizaje y la enseñanza de la música en el siglo XXI. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 29-41). Ediciones Morata.
- Lorenzo, S. y Escandell, M. (2003). El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria: la opinión de los profesores del Centro. *Anuario de Filosofía, Psicología Y Sociología*, 6 (101-116).
- Madeira, L.R.B., Araújo, M.V., Hein, C.F. y Marinho, H. (2018). Adaptation of a Self-Regulated Practice Behaviour Scale for Portuguese music students. *Psychology of Music*, 46(6), 795–812.
<https://doi.org/10.1177/0305735617724884>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- McPherson, G.E. y Renwick, J.M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music education research*, 3(2), 169-186.
<https://doi.org/10.1080/14613800120089232>
- McPherson, G.E. y Renwick, J.M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 234-248.
- Medina López, D. C. (2017). *Práctica instrumental: reflexiones acerca de la eficiencia en el tiempo de estudio* (Tesis doctoral, Universidad EAFIT).
- Mishra, J. (2005). A theoretical model of musical memorization. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 19 (1), 75-89.
- Moral, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education* 2015, 7(3), 279-294.
- Olivares, J., Rosa, A. I., Piqueras, J. A., Sánchez, X, Méndez, X. y García-López, L. J. (2002). Timidez y fobia social en niños y adolescentes: un campo emergente. *Psicología Conductual*, 10, 523-542.

- Pérez-Echeverría, M.P. (2020). Cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 109-138). Ediciones Morata.
- Pike, P. D. (2017). Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, 19(4), 398-409.
- Ponce de León Barranco, L. y Lago Castro, P. (2010). La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid: análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de educación*.
- Pozo, J.I. (2020). Psicología del aprendizaje de la música. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 69-107). Ediciones Morata.
- Pozo, J. I., Torrado, J. A. y Baño, L. (2020). La enseñanza de la música instrumental: viejas tradiciones, nuevos enfoques. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 44-67). Ediciones Morata.
- Ríos, J.A. (1994). *Relaciones intrafamiliares: roles y funciones. Familia en un mundo cambiante*. 325-340.
- Riveiro, L. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales. *DEDiCA. Revista de Educação e humanidades*, (6), 295-308.
- Rosário, P., Pereira, A. S., Högemann, J., Nunez, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., ... y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ruiz, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *Sineris. Revista de Musicología*, 22, 1-42.
- Schunk, D. H. y Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary educational psychology*, 18(3), 337-354.
- Sloboda, J. A. y Davidson, J. (1996). The young performing musician. *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*, 171-190.
- Sodupe, A. R. (2021). *Perfil profesional de los profesores de los conservatorios de música de la Comunidad Autónoma de La Rioja* [Tesis Doctoral, Universidad de La Rioja].
- Torrado, J. A., Pozo, J.I. y Pérez-Echeverría, M.P. (2020). Expresando para dominar un instrumento: el aprendizaje de la técnica instrumental. En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 255-272). Ediciones Morata.
- Torres, F. (2010). Autonomía de centros. ¿Qué es autonomía? *Participación educativa*, (13), 104-115.

- Tripiana Muñoz, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional De Educación Musical*, (4), 25-33.
- Tripiana Muñoz, S. (2018a). *Eficacia de la motivación en la enseñanza de la música instrumental. Valoración comparativa y modelos subyacentes inferidos de la bibliografía de didáctica del piano del siglo XX* (No. ART-2018-106147).
- Tripiana Muñoz, S. (2018b). Implementación de la estrategia de práctica fragmentada o chunking en el aula de piano. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 193-215.
- Tripiana Muñoz, S. (2019). *Estudio de la práctica instrumental. Una perspectiva histórica* (No. ART-2019-110843).
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Revista de Psicología Infocop*, 28, 19-23.
- Varela, W., Abrami, P.C. y Upitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55–74.
<https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
<https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.
- Williamon, A. y Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *The British Journal of Psychology*, 91(3), 353-376.
<https://doi.org/10.1348/000712600161871>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zubeidat, I., Salinas, J. M. y Sierra, J. C. (2007). Escala de Miedo a la Evaluación Negativa y Escala de Evitación y Malestar Social: fiabilidad y validez en una muestra de adolescentes españoles. *Clínica y Salud*, 18(1), 57-81.
- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Nº 225, de 15 de noviembre de 2007, 114-125.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/225/fasciculo-2.pdf>
- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Nº 225, de 15 de noviembre de 2007, 145-225.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/225/fasciculo-2.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 82, de 6 de abril de 2022. 1-325.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 18, de 20 de enero de 2007, 2853-2900.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577>

Anexo. Correlaciones de variables

Tabla A1. Correlaciones de variables. Preguntas 1 a 12

		Edad	Sexo	Exp.	Esp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Edad	C. de Pearson	1	-,117	,666**	-,108	,334*	,212	,087	-,245	-,021	,034	-,036	,137	-,018	-,089	,138	,028
	Sig. (bilateral)		,381	,000	,421	,010	,111	,517	,064	,873	,802	,789	,304	,891	,505	,300	,833
	N		58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
Sexo	C. de Pearson		1	-,047	-,079	,313*	,091	-,164	-,085	-,025	,165	,146	-,049	,212	,191	,136	,322*
	Sig. (bilateral)			,727	,557	,017	,495	,218	,528	,853	,217	,274	,714	,110	,151	,309	,014
	N			58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
Experiencia	C. de Pearson			1	,154	,223	,234	,001	-,019	,048	-,041	-,097	,055	,021	-,178	,149	,009
	Sig. (bilateral)				,247	,092	,077	,995	,889	,721	,762	,468	,683	,874	,182	,263	,948
	N				58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
Especialidad	C. de Pearson				1	-,262*	-,068	,109	,093	,075	-,086	-,244	-,148	-,181	-,034	-,031	-,029
	Sig. (bilateral)					,047	,612	,415	,485	,574	,521	,065	,267	,173	,798	,816	,827
	N					58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
1	C. de Pearson					1	,305*	-,147	-,303*	,117	,185	,214	-,195	,089	,053	,160	-,031
	Sig. (bilateral)						,020	,270	,021	,380	,164	,107	,143	,505	,695	,230	,818
	N						58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
2	C. de Pearson						1	-,213	,244	,240	,042	,186	-,064	,244	,389**	,290*	-,023
	Sig. (bilateral)							,108	,064	,070	,752	,163	,632	,065	,003	,027	,862
	N							58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
3	C. de Pearson							1	-,201	,039	-,028	-,146	,169	-,258	-,248	-,003	-,267*
	Sig. (bilateral)								,130	,770	,832	,275	,204	,050	,061	,984	,043
	N								58	58	58	58	58	58	58	58	58
4	C. de Pearson								1	,065	,162	,120	-,011	,369**	,121	,252	,143
	Sig. (bilateral)									,627	,224	,368	,932	,004	,364	,056	,284
	N									58	58	58	58	58	58	58	58
5	C. de Pearson									1	,111	,029	-,044	-,074	,059	,144	,141
	Sig. (bilateral)										,409	,828	,744	,583	,659	,282	,290
	N										58	58	58	58	58	58	58
6	C. de Pearson										1	,225	,101	,115	,097	,434**	,072
	Sig. (bilateral)											,089	,449	,389	,471	,001	,594
	N											58	58	58	58	58	58
7	C. de Pearson											1	-,025	,452**	,228	,389**	,117
	Sig. (bilateral)												,855	,000	,085	,003	,384
	N												58	58	58	58	58
8	C. de Pearson												1	-,023	-,013	,070	,005
	Sig. (bilateral)													,862	,925	,602	,969
	N													58	58	58	58
9	C. de Pearson													1	,247	,212	,292*
	Sig. (bilateral)														,061	,111	,026
	N														58	58	58
10	C. de Pearson														1	,306*	-,007
	Sig. (bilateral)															,019	,960
	N															58	58
11	C. de Pearson															1	,001
	Sig. (bilateral)																,994
	N																58
12	C. de Pearson																1
	Sig. (bilateral)																
	N																

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla A2. *Correlaciones de variables. Preguntas 13 a 20*

		Edad	Sexo	Exp.	Esp.	13	14	15	16	17	18	19	20
Edad	C. de Pearson	1	-,117	,666**	-,108	,027	-,102	-,041	,025	,006	,088	,022	-,195
	Sig. (bilateral)		,381	,000	,421	,839	,449	,763	,854	,965	,511	,872	,142
	N		58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
Sexo	C. de Pearson		1	-,047	-,079	,164	,002	,134	-,044	,202	,007	,130	,123
	Sig. (bilateral)			,727	,557	,219	,988	,314	,741	,128	,960	,330	,358
	N			58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
Experiencia	C. de Pearson			1	,154	-,126	-,109	,040	,037	-,031	,108	-,165	-,058
	Sig. (bilateral)				,247	,346	,419	,763	,785	,817	,419	,216	,665
	N				58	58	57	58	58	58	58	58	58
Especialidad	C. de Pearson				1	-,245	-,068	,093	-,045	-,028	,094	-,163	,116
	Sig. (bilateral)					,063	,615	,486	,737	,836	,483	,221	,386
	N					58	57	58	58	58	58	58	58
13	C. de Pearson					1	,105	,189	,351**	,379**	,157	,066	-,065
	Sig. (bilateral)						,436	,156	,007	,003	,239	,620	,628
	N						57	58	58	58	58	58	58
14	C. de Pearson						1	,327*	,297*	,191	,382**	-,066	,147
	Sig. (bilateral)							,013	,025	,156	,003	,628	,275
	N							57	57	57	57	57	57
15	C. de Pearson							1	,359**	,191	,019	,125	-,014
	Sig. (bilateral)								,006	,152	,887	,351	,916
	N								58	58	58	58	58
16	C. de Pearson									,516**	,229	,112	,000
	Sig. (bilateral)									,000	,083	,404	1,000
	N									58	58	58	58
17	C. de Pearson									1	,285*	,101	-,164
	Sig. (bilateral)										,030	,452	,220
	N										58	58	58
18	C. de Pearson										1	,036	-,091
	Sig. (bilateral)											,787	,498
	N											58	58
19	C. de Pearson											1	,229
	Sig. (bilateral)												,084
	N												58
20	C. de Pearson												1
	Sig. (bilateral)												
	N												

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla A3. *Correlaciones de variables profesorado*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C. de Pearson	1	,305*	-,147	-,303*	,117	,185	,214	-,195	,089	,053	,160	-,031	-,055	,079	-,233	-,130	-,103	,132	-,105	,069
1 Sig. (bilateral)		,020	,270	,021	,380	,164	,107	,143	,505	,695	,230	,818	,684	,558	,078	,329	,442	,324	,433	,607
N		58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson		1	-,213	,244	,240	,042	,186	-,064	,244	,389**	,290*	-,023	-,136	-,001	,014	-,156	-,061	,191	-,071	,072
2 Sig. (bilateral)			,108	,064	,070	,752	,163	,632	,065	,003	,027	,862	,308	,993	,916	,242	,651	,151	,594	,590
N			58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson			1	-,201	,039	-,028	-,146	,169	-,258	-,248	-,003	-,267*	,115	-,049	-,117	,035	-,045	-,038	-,008	-,028
3 Sig. (bilateral)				,130	,770	,832	,275	,204	,050	,061	,984	,043	,392	,717	,383	,795	,738	,776	,954	,837
N				58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson				1	,065	,162	,120	-,011	,369**	,121	,252	,143	-,008	,210	,097	,056	-,063	,191	,212	,421**
4 Sig. (bilateral)					,627	,224	,368	,932	,004	,364	,056	,284	,954	,118	,467	,676	,636	,151	,111	,001
N					58	58	58	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson					1	,111	,029	-,044	-,074	,059	,144	,141	-,171	-,035	,011	-,285*	-,297*	-,236	-,270*	,189
5 Sig. (bilateral)						,409	,828	,744	,583	,659	,282	,290	,200	,796	,934	,030	,024	,040	,040	,156
N						58	58	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson						1	,225	,101	,115	,097	,434**	,072	-,064	,472**	,152	,099	-,071	,094	,142	,276*
6 Sig. (bilateral)							,089	,449	,389	,471	,001	,594	,633	,000	,255	,458	,599	,481	,286	,036
N							58	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson							1	-,025	,452**	,228	,389**	,117	-,017	,225	-,046	,159	,044	,257	,190	,177
7 Sig. (bilateral)								,855	,000	,085	,003	,384	,901	,093	,729	,232	,742	,052	,154	,184
N								58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson								1	-,023	-,013	,070	,005	,062	-,013	,185	-,104	-,186	-,234	,074	,096
8 Sig. (bilateral)									,862	,925	,602	,969	,644	,923	,166	,438	,162	,077	,582	,474
N									58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson									1	,247	,212	,292*	-,168	,098	,082	-,114	-,073	,209	,391**	,294*
9 Sig. (bilateral)										,061	,111	,026	,207	,469	,541	,394	,584	,116	,002	,025
N										58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson										1	,306*	-,007	-,116	,130	,175	,020	,226	,047	,078	,206
10 Sig. (bilateral)											,019	,960	,388	,334	,188	,881	,088	,726	,560	,120
N											58	58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson											1	,001	-,059	,574**	,289*	,319*	,199	,413**	-,019	,103
11 Sig. (bilateral)												,994	,660	,000	,028	,015	,135	,001	,889	,443
N												58	58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson												1	-,295*	-,045	,043	-,155	-,034	-,242	,350**	,277*
12 Sig. (bilateral)													,024	,741	,748	,245	,799	,067	,007	,036
N													58	57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson													1	,105	,189	,351**	,379**	,157	,066	-,065
13 Sig. (bilateral)														,436	,156	,007	,003	,239	,620	,628
N														57	58	58	58	58	58	58
C. de Pearson														1	,327*	,297*	,191	,382**	-,066	,147
14 Sig. (bilateral)															,013	,025	,156	,003	,628	,275
N															57	57	57	57	57	57
C. de Pearson															1	,359**	,191	,019	,125	-,014
15 Sig. (bilateral)																,006	,152	,887	,351	,916
N																58	58	58	58	58
C. de Pearson																1	,516**	,229	,112	,000
16 Sig. (bilateral)																	,000	,083	,404	1,000
N																	58	58	58	58
C. de Pearson																	1	,285*	,101	-,164
17 Sig. (bilateral)																		,030	,452	,220
N																		58	58	58
C. de Pearson																		1	,036	-,091
18 Sig. (bilateral)																			,787	,498
N																			58	58
C. de Pearson																			1	,229
19 Sig. (bilateral)																				,084
N																				58
C. de Pearson																				1
20 Sig. (bilateral)																				
N																				

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).