

# ¡No sé cómo practicar!

## Propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva

RAÚL W. CAPISTRÁN GRACIA

rucapistran@correo.uaa.mx

raul\_capistran@hotmail.com

Pianista, educador e investigador

Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Departamento de Música



→ Recibido 17/08/2016

✓ Aceptado 12/11/2016

### Resumen

El presente artículo presenta una reflexión sobre las áreas de oportunidad existentes en el ámbito de la práctica instrumental a nivel superior, proporciona una breve revisión de literatura sobre el tema y hace una propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva, poniendo énfasis en la importancia de la evaluación continua como estrategia de autorregulación, como detonador de una actitud meta-cognitiva, como factor crucial para el crecimiento y el logro musical y como componente esencial para el desarrollo de valores en el estudiante.

### Palabras clave

Práctica instrumental · Estrategias de práctica · Propuesta metodológica · Evaluación continua · Valores humanos · Educación superior

### Abstract

*This article reflects on the areas of opportunity concerning music instrument practicing, provides a brief literature review on the subject and makes a proposal for effective practicing emphasizing the importance of continuous evaluation as a strategy of self-regulation, as a detonator of metacognition, as a crucial factor that promotes musical growth and achievement and as essential component in the development of student human values.*

### Keywords

*Instrumental practice · Practice strategies · Methodological proposal · Continuous evaluation · Human values · Superior education*

## Introducción

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

El presente artículo presenta una reflexión sobre las áreas de oportunidad existentes en el ámbito de la práctica instrumental a nivel superior, proporciona una breve revisión de literatura sobre el tema y hace una propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva, poniendo énfasis en la importancia de la evaluación continua como estrategia de autorregulación, como detonador de una actitud meta-cognitiva, como factor crucial para el crecimiento y el logro musical y como componente esencial en el desarrollo de valores en el estudiante.

## Revisión de literatura

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

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

para ese proceso (Jorgensen, 2000; Koopman et al., 2007; Gaunt, 2008).

Finalmente, existe la creencia de que los profesores de música poseen todos los conocimientos necesarios para guiar a sus estudiantes, por lo que no se recurre a la investigación con el propósito de fundamentar la práctica pedagógica (Young et al, 2003; Gaunt 2008) y por los mismo, muchas veces no se imparten cursos regulares de pedagogía del instrumento (Capistrán, 2016). Como consecuencia, la enseñanza de estrategias de práctica efectiva tiende a ser limitada.

Como consecuencia de lo anterior, existe un área de oportunidad importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental representada por una falta de conocimientos suficientes por parte del estudiante sobre como practicar y aprender sus obras por si mismo y una falta de involucramiento por parte del maestro para cubrir este aspecto. En opinión del autor, esa área de oportunidad podría fortalecerse a través de una metodología de enseñanza-aprendizaje instrumental en la que se enfatice la evaluación continua como estrategia de autorregulación e instrumento de rendición de cuentas.

De acuerdo con Córdova Islas, el término evaluación puede definirse como:

*...un conjunto de estrategias destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza. Mediante la evaluación podemos obtener respuesta a muchas preguntas. ¿Qué deben aprender los estudiantes? ¿Hasta qué punto lo están aprendiendo? ¿Están aprendiendo lo que estamos enseñando? ¿Cómo podemos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje? (2010).*

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

Partiendo de esta evaluación de diagnóstico, podría procederse al segundo paso; ¿Qué debe aprender el estudiante? ¿Qué objetivos debe lograr? ¿Qué tipo de retos técnico musicales debe vencer para

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

Una vez que la obra u obras han sido seleccionadas, sigue para el estudiante el largo proceso de aprenderlas hasta alcanzar el más alto nivel posible de ejecución. Para lograrlo, deberá practicar en la soledad de su cubículo, lejos de la supervisión de su maestro, sin que éste tenga idea, por lo general, de lo que pasa en el salón de práctica (Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996; Jorgensen, 2000; Gaunt, 2008). Como Jorgensen afirma: “El aprendizaje del estudiante no solo tiene lugar en las lecciones. Los estudiantes de música a nivel superior, hacen la mayor parte de su trabajo lejos de sus maestros, en sus sesiones de práctica - Cuando practican lo hacen usualmente por su cuenta,

por lo que la pregunta crucial es ¿Qué tan independiente y responsable es su comportamiento al practicar?” (Jorgensen, 2000). En otras palabras, el estudiante debe decidir cómo organizar su práctica, que estrategias utilizar para dominar los retos técnicos y musicales de sus estudios y piezas y como evaluar los resultados obtenidos para así volver a comenzar el proceso aprendizaje (Byo y Cassidy, 2008). Todas esas decisiones pueden llevarlo al crecimiento y al logro musical o pueden mantenerlo en un nivel de estancamiento y frustración.

Por todo lo anterior es muy importante que el maestro tome en consideración los siguientes tres factores para asegurar un buen desempeño del estudiante en sus sesiones de práctica. En primer lugar, debe tomar en cuenta que los estudiantes pueden tardar años en desarrollar una comprensión madura de la necesidad de aprender estrategias de práctica efectiva y desarrollar habilidades de autorregulación (Bugos y High, 2009); en segundo lugar, el conocimiento de estrategias de práctica efectiva no es una “consecuencia directa de la adquisición de habilidades técnicas y musicales” (Boucher, Dube y Creech, en prensa, p.5), en otras palabras, el hecho de que el estudiante pueda to-

car su instrumento con soltura no equivale a que sepa cómo practicar; y por último, los estudiantes con poca experiencia podrían no ser capaces de diseñar una rutina o régimen de práctica efectivo para aprender sus obras (Barry, 1990). Así, los profesores deben tomar un papel activo en enseñar a sus estudiantes como practicar efectivamente. Pero ¿Qué es la práctica efectiva? Susan Hallam ha definido este concepto de la siguiente manera:

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

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

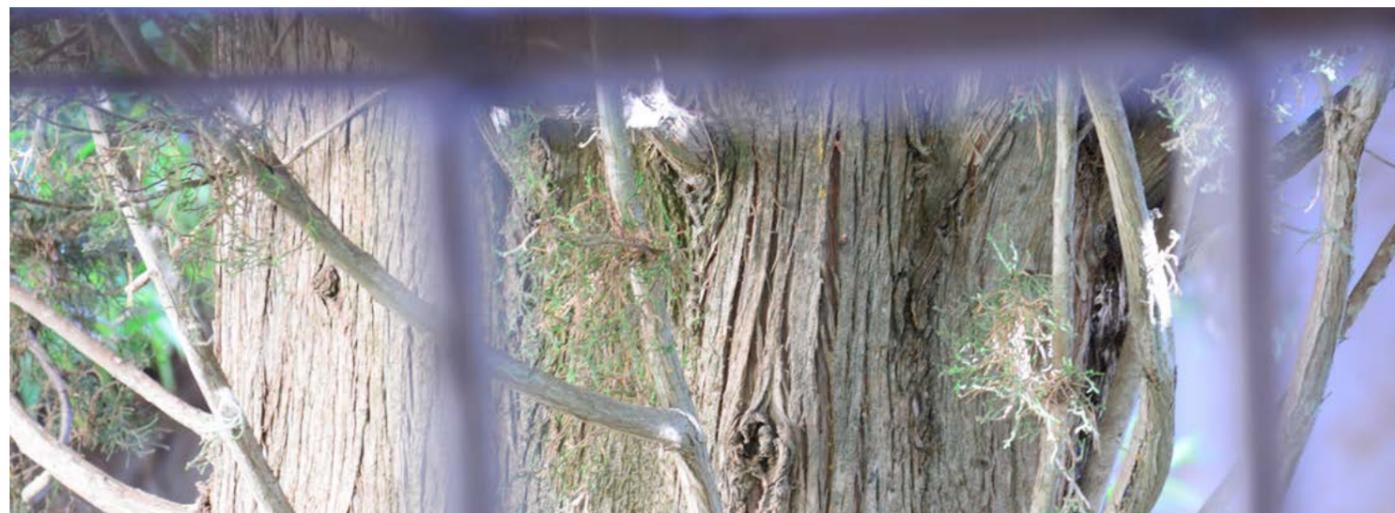
- Por cada lección de instrumento debe haber objetivos que deben alcanzarse a través de una planeación consciente;
- Para cada objetivo a alcanzar debe haber estrategias de práctica efectiva a utilizar;
- Por cada estrategia de práctica efectiva debe haber una evaluación. En otras palabras, los estudiantes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

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

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

ejecución, la segunda la llevaron a cabo escuchando una audio-grabación y la tercer fue realizada dos días después escuchando la misma audio-grabación. Los investigadores encontraron que el criterio de los participantes se agudizaba en cada evaluación y que éstos se evaluaban de una manera más estricta reduciendo las calificaciones que se habían otorgado en el primer intento.

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



Por lo que respecta a la video grabación, un estudio llevado a cabo en el Reino Unido para medir los efectos de la auto video-grabación en 16 guitarristas clásicos, Boucher et al., (en prensa) encontraron que la video-grabación no solo hace reflexionar a los participantes sobre su manera de tocar, sino también sobre sus procesos de aprendizaje: "...Uno podría argumentar que la retroalimentación proporcionada por el video debería ayudar a los músicos a ser más analíticos sobre la manera como tocan, más que en la manera como aprenden sus piezas. Sin embargo, parece que también ayudó a los participantes a en sus procesos de aprendizaje" (en prensa).

El maestro puede y debe involucrarse en la práctica de sus estudiantes implementando acciones para monitorizarla.

En ese sentido, la propuesta metodológica que se presentará más adelante en este artículo, incorpora el portafolio electrónico de evidencias como instrumento que fomenta un involucramiento de ambos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite una monitorización y evaluación objetiva, justa y efectiva.

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

Durante el proceso de aprendizaje, maestro y alumno deben enfrascarse en un intenso trabajo que no solo habrá

de producir logros académico-musicales, sino también desarrollar valores humanos. Como explica Enrique Gervilla Castillo:

Una de las contradicciones de nuestra sociedad de bienestar es la infravaloración de todo esfuerzo, sin el cual no es posible, en múltiples ocasiones, alcanzar valores en alza, tales como la libertad, la autonomía, el autodomínio, la solidaridad o la tolerancia. Contradicción que los educadores hoy hemos de saber mostrar y demostrar, pues no es posible alcanzar la meta despreciando el camino que conduce a ella (2003, p. 98).

### **Propuesta metodológica (Kit para el estudiante inexperto)**

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

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

#### **a) Selección de las obras**

Como se mencionó anteriormente, la mayor parte de las veces, maestro y alumno seleccionan la obra y hacen que los retos que en ella se encuentran se conviertan en los objetivos a alcanzar. Muy al contrario, se recomienda partir de una evaluación de diagnóstico, reflexionar primero sobre los objetivos a lograr, para luego decidir qué obra abordar. La selección de las piezas supone un análisis en el que maestro y estudiante cuidadosamente seleccionan aquellas cuyos retos correspondan a los objetivos a lograr para ese semestre. Por supuesto, al momento de seleccionarlas se deberá

ser realista, teniendo presente el tiempo que se tiene disponible para su aprendizaje. El gran reto consiste en seleccionar obras que le apasionen al estudiante y que cumplan con los requisitos anteriores.

#### **b) Análisis**

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

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

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

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

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

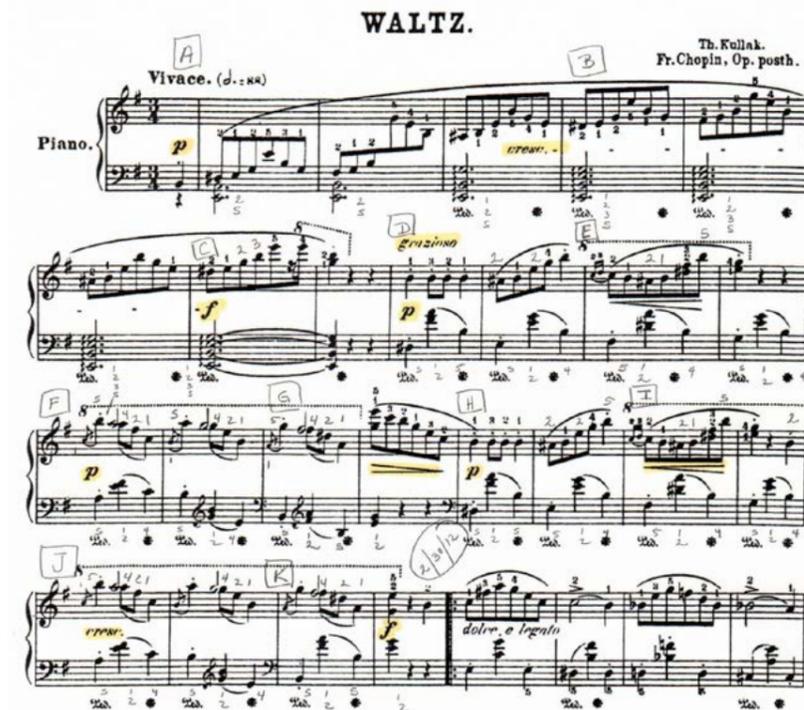
#### d) División en secciones

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

La división en secciones o tareas puede llevarse a cabo a partir de los objetivos a corto plazo. Así, por ejemplo, si un objetivo a mediano plazo consiste en el aprendizaje y memorización de la primera parte del Vals en mi menor opus póstumo de Frederick Chopin, maestro y estudiante pueden dividir esta parte en secciones manejables, que le permitan tener objetivos pequeños y concretos a lograr durante la semana. Inclusive, el estudiante puede decidir cuántos de estos “mini-ob-



jetivos” puede desarrollar por día, sin perder de vista que deberá completar la primera parte para la siguiente lección. En la siguiente ilustración se muestra la primera parte del mencionado vals de Chopin dividida en secciones (A, B, C, etc.).



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

#### e) Anotaciones en la partitura

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

Como se vio anteriormente, los estudiantes inexpertos podrían no tener claro como practicar y adicionalmente, la mayor parte de la práctica la llevan a cabo en la soledad de sus cubículos, por lo que se hace necesario minimizar las posibilidades de extravío

llevando a cabo las anotaciones que sean necesarias en la partitura para guiar al estudiante en el proceso de aprenderla.

### **f) Ejecución de la práctica**

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

Sin embargo, mientras el estudiante desarrolla ese nivel de competencia, él puede tener una lista de cotejo que concentre las principales estrategias que podría utilizar para mejorar su práctica. En el apéndice de este artículo el lector encon-

trará una lista de estrategias de práctica efectiva que podría serle de utilidad.

### **g) La autoevaluación**

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

A la audio y video grabación, como estrategias de autoevaluación de alto nivel metacognitivo, podríamos sumar la evaluación de pares y la lista de cotejo de objetivos. La primera consiste en pedirle a los amigos o compañeros que escuchen la ejecución y que den retroalimentación. Esta estrategia no solo representa un "probarse" frente a los demás, sino que también revela el interés por parte del es-

tudiante de conocer el nivel y calidad de su ejecución. El nivel metacognitivo de esta estrategia podría variar dependiendo del grado de involucramiento del estudiante escuchado. Un estudiante que se limita a recibir retroalimentación por parte de sus compañeros, pero no ejerce su pensamiento crítico no estará ejerciendo su metacognición mientras que un estudiante que reflexiona y compara su propia impresión con la evaluación de sus compañeros y llega a conclusiones, estará ejerciendo un nivel más alto de ella.

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

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

cognición y promueve el cumplimiento de las tres fases de práctica efectiva. Los resultados de una investigación llevada a cabo por Kim (2008) con estudiantes universitarios de instrumentos de cuerda, reveló que el uso de un diario de práctica semiestructurado contribuía significativamente en su autorregulación, fomentaba los beneficios indicados por Cremaschi y promovía la concentración.

### **La evaluación y el portafolio de evidencias**

Los estudiantes tienden a reflexionar en la importancia de los aspectos educativos sobre la base de la evaluación. Si el instructor no evalúa un determinado aspecto de la enseñanza, los estudiantes suelen pensar que éste no es importante (Zarzar, 2006). Por otro lado, aun cuando los maestros instruyen a los estudiantes sobre la manera de practicar para aprender la pieza, muchas veces los discípulos ignoran las recomendaciones del profesor o no las siguen al cien por ciento. Lo anterior fue definido por Flavell (1976) como déficit de producción en su teoría sobre metacognición, e implica precisamente que el maestro no puede asumir que el estudiante hará exactamente lo que se le dice. Más aún, en un estudio que involucró 127 profesores y 134 estudian-

tes de pregrado, Kostka (2002) encontró que, mientras el 100% de los maestros consideraba que abordaba en sus lecciones el tema de las estrategias de práctica, solo un 69% de los estudiantes tenía esa percepción. Finalmente, Jorgensen (2000) afirma que, incluso a un nivel educativo superior, no todos los estudiantes quieren aceptar la responsabilidad. Por todo lo anterior es de vital importancia implementar evaluaciones de manera continua en la que maestro y estudiante estén involucrados.

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

A través de estrategias didácticas y de una interacción continua, abierta y positiva entre el profesor y el estudiante, se pueden establecer criterios claros y realis-

tas para la conformación del portafolio, el cual podría incluir evidencias escritas (bitácoras, tablas, listas de cotejo y demás) así como evidencias digitales (videos, audios y comentarios de los compañeros) relacionadas con su práctica instrumental.

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

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

## Epílogo

La práctica efectiva representa la base de la formación del músico profesional, por lo que las instituciones y los maestros deben poner especial énfasis en enseñar a los estudiantes como practicar y fomentar en ellos una actitud metacognitiva, para que lleguen a ser músicos independientes y capaces de aprender por sí mismos y estén habilitados para vencer los retos de su futura vida profesional.

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

El autor exhorta a maestros y estudiante a establecer procesos de enseñanza y aprendizaje que involucren evaluaciones serias y responsables en sus modalidades de diagnóstico, continua y final, pues éstas implican un verdadero acto de conciencia que, aparte de desarrollar una actitud metacognitiva en el estudiante que lo lleve a hacerse cargo de su propio aprendizaje, lo conduce al logro e impulsa valores como la responsabilidad, la justicia, la integridad, la confianza hacia su maestro y el respeto. Además, coloca a ambos actores en posición de poder rendir cuentas sobre su desempeño, delimita su responsabilidad y fomenta la armonía y el crecimiento musical.



## Referencias

Alexander, L. y L.G. Dorow. (1983). Peer Tutoring Effects on the Music Performance of Tutors and Tutees in Beginning Band Classes *Journal of Research in Music Education*, 31(1), 33-47.

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

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

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

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

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

Capistrán, R. W. (2016). *Resultados de la Encuesta sobre Práctica Efectiva*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sin publicar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gervilla Castillo, E.. (2003). Pedagogía del Esfuerzo y Cultura del Placer. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 97-114.

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

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

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

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

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





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

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

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

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

Kostka, Marilyn J. (2002). Practice expectations and attitudes: A survey of college-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, 50, 145. Doi: 12.2307/3345818

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ross, S. L. (1985). The Effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33(4), 221-230.

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

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

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

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

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

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

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



## Apéndice

<b>Estrategias de Práctica Efectiva</b>	
<b>Planeación y Organización de la Práctica</b>	
1	Establezco un horario específico para practicar
2	Establezco objetivos precisos a largo plazo
3	Establezco objetivos precisos a largo y mediano plazo
4	Establezco objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo
5	Utilizo un diario o bitácora para anotar dudas, preguntas u observaciones y después consultarlas con mi maestro
6	Especifico una cantidad de tiempo para llevar a cabo cada tarea u objetivo a lograr.
7	Mantengo control sobre el tiempo dedicado a la práctica utilizando un diario, registro o tabla
8	Escribo las digitaciones en la partitura
9	Aíslo los pasajes difíciles para practicarlos por separado
10	Planifico la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre carácter, estilo, tempo, etc.
11	Analizo la partitura desde el punto de vista armónico identificando progresiones, modulaciones, inflexiones etc.
12	Analizo la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc.
13	Hago anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir.
14	Diseño estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de mis obras

<b>Estrategias para la Ejecución de la Práctica</b>	
15	Practico una sección a la vez
16	Practico mis piezas de principio a fin sin parar
17	Practico de manera piramidal, es decir aprendo una sección o frase por vez y voy añadiéndole secciones hasta que aprendo un todo.
18	Practico la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima hasta que aprendo una sección completa.
19	Practico partiendo de una sección en el centro y voy añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza
20	Practico lentamente
21	Practico los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y la sincronía.
22	Practico exagerando las articulaciones para garantizar precisión y sincronía
23	Practico con metrónomo
24	Practico los pasajes con metrónomo y gradualmente incremento la velocidad.
25	Creo mapas mentales para entender la obra en detalle
26	Practico los pasajes mentalmente creando en mi mente una interpretación ideal y en detalle y luego la toco en el instrumento.
27	Simulo sin mi instrumento los movimientos que haría al practicar un pasaje y luego lo hago en mi instrumento

<b>Estrategias para la Evaluación de la Práctica</b>	
28	Video-grabo mi ejecución para evaluar los resultados
29	Audio-grabo mi ejecución para evaluar los resultados.
30	Le pido a mis amigos o compañeros que me escuchen y me den retroalimentación sobre mi ejecución
31	Lista de objetivos