



TRABAJO FIN DE GRADO

Especialidad: Piano

LOS PARÁMETROS DE LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN GRADO SUPERIOR

Autor: Javier Galisteo Cuevas

Tutora: Elena Orobiogoicoechea

Vizcarra

Madrid, junio de 2025

*A todos los que han hecho cuestionarme
el porqué de las cosas*

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABLAS

I. JUSTIFICACIÓN.....	1
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	2
III. OBJETIVOS	4
IV. METODOLOGÍA.....	5
V. MARCO TEÓRICO.....	5
1. El estudio en los instrumentistas de grado superior.....	6
1.1. La sesión de estudio	6
1.2. El estudio en las enseñanzas profesionales y superiores.....	7
1.3. Diferencias entre instrumentos y especialidades: instrumentos melódicos vs instrumentos polifónicos	9
1.4. Analogías y diferencias con otras disciplinas teórico-prácticas: músicos vs deportistas	11
2. La psicología y el estudio de un instrumento.....	14
2.1. Psicología cognitiva.....	15
2.1.1. La atención y la concentración.....	16
2.1.2 La memoria	16
2.1.3. La planificación.....	17
2.1. 3.a. La práctica deliberada.....	17
2.1.3.b. División de la sesión	18
2.1.3.c. Descansos	18
2.1.4. La metacognición	18
2.2. Psicología emocional	19
2.3. Psicología educativa	23

2.3.1 La teoría de la autorregulación.....	24
2.3. 1.a. Planificación.....	24
2.3.1.b. Fase de monitorización	25
2.3.1.c. Fase de autoevaluación o reflexión	26
2.3.2. La figura del profesor.....	26
 VI. ESTUDIO EXPLORATORIO.....	28
1. El cuestionario.....	28
1.1. Ítems de la encuesta... ..	28
1.2. Descripción de la muestra	28
1.3. Descripción metodológica de la muestra	30
2. Presentación y análisis de resultados	30
 VII. CONCLUSIONES.....	36
 ANEXO	
 BIBLIOGRAFÍA	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfica de resultados antes y después de tratamiento psicológico	14
Figura 2. Comparativa entre músicos y no músicos en el desarrollo de la memoria	17
Figura 3. Tiempo de estudio	30
Figura 4. Jornadas de descanso	31
Figura 5. Práctica mental de estudio	31
Figura 6. La metacognición	31
Figura 7. Satisfacción tras la sesión de estudio.....	32
Figura 8. Planificación de las sesiones	33
Figura 9. Duración de las sesiones.....	33
Figura 10. Interacción del estudio con otras actividades académicas	34
Figura 11. Papel del profesor en el estudio del alumno	34
Figura 12. Motivación del comienzo del estudio.....	35
Figura 13. Motivación después del comienzo del estudio	35
Figura 14. Objetivos del estudio	36

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diferencia en tiempo de estudio entre diferentes especialidades.....	11
Tabla 2. Género de la población del estudio.....	29
Tabla 3. Instrumento de la población del estudio	29
Tabla 4. Curso de los alumnos del estudio	29

I. JUSTIFICACIÓN

Durante los cuatro años del grado superior, un estudiante de interpretación se plantea diferentes retos y objetivos: mejorar su habilidad técnica con el instrumento, adquirir conocimientos teóricos sobre la música, colaborar y crear diferentes proyectos profesionales, tratar de cumplir plazos y fechas, ya sean de concursos, audiciones o pruebas, etc. Para alcanzar estos objetivos, el alumno dispone de la ayuda, apoyo y guía del profesor, una tutorización especialmente importante en una enseñanza unipersonal. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando el alumno sale de clase?, ¿qué hace cuando entra a una cabina de estudio?, ¿cómo se plantea los objetivos? y, sobre todo, ¿cómo se plantea la sesión de estudio para que resulte productiva y eficiente? Son asuntos que especialistas en la teoría de la interpretación, como Dunsby¹ han señalado como capitales a la hora de abordar el tema.

La verdadera interpretación es la punta de un iceberg formado por la práctica y ensayo del intérprete, lo que diversas e incontables maneras constituye el nivel “analítico” del hacer música, la etapa en que todo se ordena mental y físicamente para este “cálculo” que se realizará en el escenario y tendrá una oportunidad de salir bien. En los demás casos, uno está “simplemente” tocando. (Dunsby, 2006:271)

El estudiante es plenamente consciente de que, para poder dominar el instrumento y un repertorio concreto, hay que dedicar mucho tiempo al estudio. Es consciente, además, que requiere mucho esfuerzo y sacrificio. Sin embargo, ¿es realmente consciente de cómo llevar a cabo dicho estudio? El siguiente dato es revelador: de media, un estudiante de grado superior de unos 21 años dedica entre cincuenta y sesenta horas a la semana a estudiar (Ericsson, Krampe y Tesch Romer, 1993). Es aquí donde surge el problema: de esas 50-60 horas, apenas son dos horas en las que el alumno cuenta con la guía del profesor. En ese tiempo, el profesor revisa y corrige el trabajo realizado por el alumno y plantea los objetivos a presentar en la clase próxima semanal. Una pregunta que subyace en este hecho es: ¿qué papel ocupa la preparación de la sesión de estudio en la clase semanal? Nos referimos tanto al tiempo, como a la relevancia en el contenido de la clase. Esta pregunta -que podríamos señalar como uno de los motores generadores del presente trabajo- es fundamental, tanto en el grado de consciencia del alumno como en la inclusión del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Jonathan Dunsby (1953-) es un pianista, musicólogo e investigador británico, especializado en Análisis musical e Interpretación

En mi caso personal, esta ha sido una preocupación constante durante mis estudios de grado superior: a medida que avanzaba en mi formación y en la adquisición de más recursos técnicos, se me abría la posibilidad de trabajar repertorio de mayor dificultad, y, sobre todo, en mayor cantidad. La organización del estudio y encontrar técnicas y conocimiento sobre cómo mejorar mis sesiones de estudio (a las que me suelo referir como “entrenamiento” de manera metafórica) para abarcar en ellas más cantidad de repertorio, ha sido para mí el verdadero reto en esta formación superior.

El estudiante de Grado superior de instrumento conoce, si consulta la Guía docente de la asignatura de instrumento, todas las competencias que debe poseer y poder demostrar al final de sus estudios. En el caso concreto del RCSMM², dentro capítulo de las competencias generales de las diferentes especialidades instrumentales, nos detenemos en la CG_08, que dicta así: “Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva” (CG_08)³. Asimismo, en el punto nº 8 de los Resultados de Aprendizaje de la misma guía docente, se lee: “Conocimiento y aplicación de los diversos métodos de estudio”. Hay, pues, una expresión explícita de la necesidad del intérprete de conocer y aplicar diferentes métodos de estudio. Este trabajo no se va a ocupar de la presentación y análisis de dichos métodos, ese sería motivo de otro trabajo, pero si se atenderá al resultado de atención a dichos métodos de estudios planteados por las instituciones educativas.

El presente trabajo aborda el tema de la práctica instrumental, buscando los diferentes parámetros que lo componen, con el fin de intentar comprender el propio fenómeno de estudio. Además, se incide en la dimensión psicológica de la práctica, una aportación relativamente reciente de la investigación en el campo de la interpretación musical, con el fin de reflexionar, conocer información relevante y, deducir unas conclusiones que puedan ser de ayuda a otros estudiantes de instrumento.

² Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

³ Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. (2024). Guía docente: CU_07 Repertorio orquestal – Contrabajo. Curso 2024–2025.

<https://moodle.rcsmm.eu/>

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El proceso del estudio ha sido motivo de preocupación de los músicos intérpretes desde hace muchos siglos. Así, tal y como señala la Doctora Silvia Tripiana Muñoz (CSMA, 2019), hay numerosos tratados y métodos sobre la praxis instrumental, publicados desde el siglo XVII. Podemos destacar como ejemplo el tratado para flauta de Quantz⁴. Sin embargo, hay que esperar a principios del siglo XX cuando se aplica el método científico al área de conocimiento de la interpretación musical, y más concretamente, a la de la praxis musical. De hecho, no será hasta entonces cuando la investigación científica se ocupe de la relación entre el proceso de estudio y la calidad del resultado.

Es entonces, a partir de principios del S. XX, cuando encontramos los primeros trabajos cuyo prisma no es sólo el técnico o mecánico, sino que expanden sus cuestiones a otros ámbitos como el proceso de estudio o el rendimiento en el escenario, entre otros. Uno de los primeros ejemplos es la obra del pianista húngaro Sándor Kovács⁵ (1886-1918), quien se interesó por problemas derivados de la memorización de la partitura. Entre 1937 y 1947, el psicólogo y pedagogo Grace Rubin-Rabson, publicó estudios sobre la práctica del piano, contemplados desde una perspectiva cognitiva. Según Santos y Hentschke (2009), fue durante las dos últimas décadas del siglo XX cuando las investigaciones sobre este tema comenzaron a adoptar una perspectiva psicológica y cognitiva, centrándose en aspectos de la interpretación musical que van más allá de lo meramente técnico (Tripiana Muñoz, 2019). Por otro lado, autores como Aaron Williamon o Harold Jørgensen contribuyen desde comienzos de siglo a este campo con sus investigaciones sobre estrategias cognitivas y psicopedagógicas en importantes obras como: *Strategies for individual practice* (H. Jørgensen, 2004), *Instrumental practice and developing musicianship* (H. Jørgensen, 1997), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (A. Williamon, 2004), o *Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality* (A. Williamon, 2000).

Más contemporáneo aún es el Dr. Noa Kagemaya, una de las principales figuras en este campo en la actualidad. Doctor en Psicología por la Universidad de Julliard, desempeña una

⁴ Johann Joachim Quantz (1697-1773) fue un compositor y flautista alemán. Su tratado para flauta Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen (1752) aportó un conocimiento técnico extraordinario al instrumento.

⁵ Sándor Kovács (1886-1918) fue un pianista e investigador en humanidades húngaro. Formó parte como docente en la Escuela Fodor, donde se trabajaba con un enfoque pedagógico diferente al de su tiempo. Algunos de sus trabajos sobre la pedagogía musical fueron el mencionado arriba, Cómo se debe introducir a los niños en la música (Budapest, 1916).

actividad divulgativa a través de su blog *bulletproofmusician*, donde publica recurrentemente artículos relacionados con este campo de investigación en colaboración con otros colegas. Artículos como *A better way to do mental practice* (2024), o *How important is it really to practice every day?* (2024), nos dan una imagen amplia, detallada y aplicable a sus propios casos personales, convirtiéndose en, además de una revista online, una herramienta eficaz y directa para mejorar la calidad del estudio. A nivel nacional, podemos destacar los trabajos realizados por los profesores e investigadores de la UNED⁶ Andrés López de la Llave y M^a Carmen Pérez Llantada. Ambos investigadores provienen de un extenso trabajo en el campo de la psicología del deporte, especialmente en las condiciones psicológicas que determinan un alto rendimiento. Así, comienzan a relacionar el campo de la psicología y las artes escénicas que da como resultado su libro *Psicología para intérpretes artísticos* (2006) en el que abordan la psicología de los intérpretes musicales, así como las habilidades, - entre ellas, las relacionadas directamente con el estudio-, psicológicas que pueden ayudar a mejorar el rendimiento del intérprete.

Finalmente, destaca la labor y formación de la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM)⁷ que, desde su constitución en 2015, realiza una labor de investigación importante en este campo. Como último trabajo, destaca su proyecto lanzado en febrero de 2025 “Conservatorios Saludables”, cuyo fin es la divulgación y educación sobre aspectos psicológicos a discentes, docentes y equipos de gestión.

III. OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo es conocer los parámetros, es decir, los elementos fundamentales del proceso de la práctica instrumental, del estudio del intérprete. Para ello, se establecen unos objetivos específicos:

1. Recopilar la bibliografía más relevante en el campo del estudio de un instrumento, con el fin de obtener información que ayude a la comprensión del proceso de estudio.
2. Analizar las posibles interacciones y diferencias entre el estudio en los grados profesional y superior.
3. Comparar el proceso de la práctica entre deportistas e intérpretes, aprovechando la investigación existente en el campo del rendimiento en el deporte de élite.

⁶ Universidad Nacional de Educación a Distancia

⁷ <https://aepmim.org/>

4. Estudiar los principales aspectos de la psicología aplicada al proceso de la práctica instrumental.
5. Explorar mediante un pequeño estudio el estado de la cuestión en los estudiantes de grado superior de instrumento del RCSMM

Aunque el trabajo propone estos objetivos específicos, en realidad lo impulsa un propósito vocacional fuerte, cuya intención es, en primera instancia, y gracias a este trabajo, desarrollar un compendio de información y planteamiento sobre la tesis propuesta, para así tomarlo como una herramienta para ampliar la investigación y poder desarrollar futuras líneas de investigación. Una de estas líneas de investigación deseadas sería la elaboración de una guía de estudio para el estudiante de Grado Superior, de tal manera que pudiera llevar a cabo sesiones de estudio individuales de manera más eficaz y saludable, sobre todo psicológicamente.

IV. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, se ha llevado a cabo en primer lugar una compilación y lectura de artículos, revistas especializadas, libros de autores destacados y diferentes páginas de internet, tanto en español como en inglés. Para ello, se ha visitado la biblioteca del RCSMM, se han obtenido algunos libros de préstamo de la tutora del TFG, y se han visitado páginas como Scholar de Google y la base de tesis TESEO. Tras esta fase de lectura y asimilación, se lleva a cabo una selección del material definitivo, su análisis y redacción del trabajo. Se ha aplicado, por tanto, una técnica cualitativa en esta parte del TFG.

En cuanto a la última parte del trabajo, el estudio exploratorio, se han usado técnicas cuantitativas para su análisis y posterior extracción de resultados. En primer lugar, se ha elaborado un cuestionario anónimo través de *Google Forms*, con una encuesta de carácter estructurado, con preguntas de múltiple opción, otras de respuesta Si/No, y una última pregunta abierta.

Se han recogido los siguientes datos personales: género, instrumento y curso. Dicho cuestionario ha sido enviado a unos 60 compañeros del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y de otros conservatorios superiores, de diferentes especialidades instrumentales. El número de cuestionarios recibidos y analizados ha sido 37.

Finalmente, se ha procedido a triangular la información seleccionada y analizada en el marco teórico con la obtenida en el estudio exploratorio con el fin de extraer las conclusiones

finales.

V. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se presentarán diversos aspectos que componen el estudio, así como las últimas aportaciones teóricas en la materia.

1. EL ESTUDIO DE UN INSTRUMENTO EN EL GRADO SUPERIOR

"La meta de la práctica es lograr una libertad mental que permite hacer lo que se desea físicamente" (Katz y Ma, 2016)

Estas palabras del violonchelista Yo-Yo Ma resumen perfectamente el ideal de la práctica musical. De hecho, como es ya conocido por todo aquel músico estudiante y, por ende, todo intérprete a lo largo de su vida profesional, el resultado de un concierto, audición o cualquier ocasión en la que se muestre un trabajo, viene determinado por el estudio realizado previamente. Desde que entramos en el conservatorio, se nos inculca a los músicos una actitud de estudio constante y riguroso que debemos acatar si queremos lograr un nivel óptimo en nuestras interpretaciones. Sin embargo, la cuestión es cómo podemos potenciar o mejorar nuestras sesiones de estudio para que resulten mucho más efectivas tanto a corto como largo plazo. Veamos a continuación algunos aspectos del proceso que nos sirvan de reflexión sobre el mismo.

1.1. La sesión de estudio

Quizás no exista una definición totalmente completa de lo que supone la sesión de estudio de un intérprete, ya que los aspectos que intervienen en ella son de gran complejidad, incidiendo a cada individuo de manera diferente, tal como se verá posteriormente en este trabajo. Lo que sí sabemos, es que es algo determinante para conseguir calidad y resultados en nuestro trabajo.

Las cuestiones que se plantean son múltiples y diversas en lo referente a la sesión de estudio: ¿Cuándo comienza la sesión de estudio? ¿Es cuando se abre la partitura? ¿Al llegar al lugar donde se estudia? Realmente, la sesión de estudio se puede contemplar como algo que no

tiene un comienzo concreto y un fin. Después de todo, es un proceso dinámico. Es más, el día a día del intérprete influye y determina cuestiones relacionadas con la sesión de estudio como el descanso o la motivación, que el intérprete debe cuidar fuera del horario de la sesión de estudio, para que así, al momento de realizar esta, se consiga un resultado óptimo.

Algunos definen la sesión de estudio acotando diferentes fases. Así, Zhukov (2009) estructura un standard de práctica en tres fases: calentamiento, trabajo técnico, cierre de la sesión, donde se planifica la siguiente sesión u objetivos pendientes.

También podemos discernir diferentes tipos de sesiones de estudio: no es lo mismo estudiar una pieza nueva, que estudiar algo que ya hemos trabajado con anterioridad. Así mismo, no es igual estudiar para un evento importante próximo como pueda ser un recital, que estudiar para seguir progresando en el montaje de un repertorio en concreto. Chaffin, Imreh y Cawford (2002), definen cuatro fases para la preparación de una nueva obra: visión general de la obra (incluyendo aspectos estructurales, analíticos o armónicos); práctica técnica y mecánica de la obra; pulido de la interpretación y, por último, el mantenimiento de la obra a medio o largo plazo.

Durante los últimos años, se han organizado y clasificado diferentes tipos de estudio según sus objetivos (Chaffin et al, 2006):

- a) Práctica deliberada: aquella en la que se trabajan objetivos específicos (Ericsson, 1997; Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993).
- b) Práctica formal: referida a la práctica standard. (Sloboda et al. 1996)
- c) Práctica informal: sesiones donde prevalece el disfrute ante cuestiones técnicas o de rigurosidad académica. (Sloboda et al, 1996)
- d) Práctica estructurada: planificada, llevada a cabo con un registro. (Rosenshine et al, 2002)
- e) Práctica no estructurada: no se centra en objetivos concretos. (Barry, 1990, 1992).

1.2. El estudio en las enseñanzas profesionales y superiores

Para llegar a dominar la habilidad o el arte del estudio, es necesario mantener e incrementar el nivel de práctica desde la adolescencia hasta los primeros años de la adultez. Sin embargo, este incremento debe hacerse de manera progresiva, ya que subir la intensidad de

forma abrupta puede causar lesiones físicas y un desgaste mental significativo. (Ericsson, 1996). Pero, ¿qué se espera de un estudiante durante estas dos grandes etapas educativas?

Si atendemos a diferentes documentos legales y académicos como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, o planes de estudios de conservatorios como el RCSMM o el Conservatori del Liceu, las conclusiones en cuanto a objetivos y rendimiento son los siguientes: Las Enseñanzas Profesionales de Música están orientadas a brindar una preparación técnica sólida que capacite al alumnado para alcanzar un dominio competente de su instrumento o especialidad. Además, buscan garantizar la adquisición de los conocimientos musicales fundamentales necesarios para su desarrollo artístico. Estas enseñanzas, reguladas por la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, se distribuyen a lo largo de seis cursos académicos y se centran en el fortalecimiento de las destrezas técnicas, así como en la preparación para acceder a estudios musicales de nivel superior.

En cambio, las Enseñanzas Superiores de Música están destinadas a la obtención del Título Superior de Música, que posee la misma validez que un título de Grado universitario, conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo. Su propósito es formar profesionales altamente cualificados, con un dominio profundo de los saberes musicales y las competencias necesarias para desempeñarse en los distintos campos del ámbito musical. Este nivel formativo comprende cuatro años académicos, organizados en créditos ECTS (60 por curso, sumando un total de 240), e incorpora materias teóricas, prácticas, optativas, prácticas externas y un Trabajo Fin de Estudios.

Desde el punto de vista metodológico, las enseñanzas profesionales exigen una implicación considerable en el estudio y la práctica instrumental, bajo una tutela constante del profesorado. La planificación educativa es establecida por el centro, y se realizan evaluaciones periódicas que permiten valorar el avance del estudiante y detectar posibles dificultades en su proceso formativo.

Por su parte, las enseñanzas superiores se caracterizan por demandar un papel más autónomo y activo por parte del alumno, quien debe desarrollar competencias de autogestión, capacidad investigadora y pensamiento crítico. La carga lectiva es más exigente y requiere un alto nivel de compromiso. Asimismo, se promueve la participación en experiencias formativas

complementarias, como conciertos, concursos, proyectos artísticos y actividades extracurriculares, que favorecen la preparación para la vida profesional.

Esto evidencia que, en el transcurso de las enseñanzas superiores, se espera que el alumno sea en cierto modo autosuficiente, y sea capaz de abordar trabajos y disciplinas muy variadas. Sin embargo, la calidad del estudio en las enseñanzas profesionales no se corresponde con el nivel exigido en enseñanzas superiores. En este sentido, Peñalver Vilar, J. M. et. al. (2019), defienden que los aspectos curriculares no se corresponden ni siguen una línea de continuidad entre los diferentes tipos de enseñanzas. Es necesario que se implanten recursos para que los estudiantes adquieran habilidades de estudio desde temprana edad, y no en el ciclo superior, pues cuando lleguen a este, tendrán que afrontar mayor carga lectiva y de estudio.

1.3. Diferencias entre instrumentos y especialidades: instrumentos melódicos vs. instrumentos polifónicos

Las diferencias entre ambas familias de instrumentos son claras desde diferentes puntos de vista. En el ámbito curricular, se diferencian en cuanto a asignaturas, horas lectivas y diferentes ámbitos de especialización: mientras que los instrumentos melódicos se centran en la formación en conjuntos como orquesta o ensambles, los instrumentos melódicos centran su actividad académica en desarrollar habilidades de carácter mucho más individual, como puede ser lectura a primera vista, acompañamiento, armonía etc. La enseñanza instrumental presenta particularidades distintivas dependiendo del tipo de instrumento que se estudie, especialmente cuando se trata de instrumentos polifónicos o melódicos.

En cuanto a las características y el desarrollo técnico, los instrumentos polifónicos permiten la emisión simultánea de varias notas, lo que posibilita la ejecución de acordes y estructuras contrapuntísticas. Ejemplos típicos de estos instrumentos son el piano, la guitarra y el órgano (McPherson, 2005). El aprendizaje en estos casos demanda un alto grado de independencia motriz, especialmente en la coordinación entre las manos, así como un manejo integral tanto de la melodía como de la armonía. Además, los estudiantes deben estar capacitados para interpretar partituras que contienen múltiples líneas musicales distribuidas generalmente en diferentes claves, lo cual requiere un elevado nivel de lectura y comprensión musical (Rink, 2002).

Por otro lado, los instrumentos melódicos, como el violín, la flauta o la trompeta,

producen únicamente una nota a la vez. El estudio de estos se centra en perfeccionar la precisión técnica necesaria para una correcta emisión del sonido, control del fraseo, articulación y dinámica expresiva. Dado que estos instrumentos se enfocan en la línea melódica, el desarrollo de la expresividad y la capacidad interpretativa son aspectos fundamentales (Williamon, 2004).

Respecto a la lectoescritura y el repertorio, los instrumentos polifónicos requieren la lectura simultánea de varias voces, lo que implica la interpretación de dos o más pentagramas y un conocimiento profundo de la armonía y el contrapunto (Bangert et al., 2006). El repertorio de estos instrumentos abarca desde la música barroca hasta la contemporánea, incluyendo tanto obras solistas como acompañamientos complejos. En contraste, los instrumentos melódicos generalmente emplean una lectura lineal en un solo pentagrama, y su repertorio se orienta hacia la interpretación de melodías acompañadas, ya sea por una orquesta o por piano (Sloboda, 2000).

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje de instrumentos polifónicos requiere la aplicación de estrategias específicas que permitan el desarrollo simultáneo de habilidades técnicas y cognitivas, como la independencia manual y la integración armónica (Lehmann & Gruber, 2006). En el caso de los instrumentos melódicos, el enfoque formativo se dirige hacia el control del sonido, la técnica particular del instrumento y la interpretación expresiva de la línea melódica. En lo referente a parámetros cuantitativos, Harold Jørgensen⁸ publicó en 2002 un estudio realizado con 182 estudiantes, que revela las diferencias en cuanto a horas de estudio entre diferentes instrumentistas en el conservatorio superior de Oslo, Noruega.

Como vemos en la Tabla expuesta a continuación, los pianistas practicaban un promedio de 31 horas y 40 minutos a la semana, mientras que los violinistas lo hacían durante 26 horas y 35 minutos. Por otro lado, los flautistas y clarinetistas dedicaban entre 7 y 8 horas semanales. Jørgensen atribuye estas diferencias a las demandas técnicas y cognitivas específicas de cada instrumento. Otro estudio realizado en 2002 por Hallam, reveló que los pianistas reportaron un promedio de 32 horas y 45 minutos de práctica semanal, mientras que los violinistas practicaban alrededor de 28 horas y 10 minutos. Los estudiantes de instrumentos de viento y metales, como la flauta y la trompeta, dedicaban significativamente menos tiempo, con promedios de 18 horas y 10 minutos y 18 horas y 50 minutos, respectivamente. Hallam atribuye el mayor

⁸ Harald Jørgensen es un investigador noruego especializado en educación musical, centrado en la práctica instrumental. Ha contribuido ampliamente al estudio de la enseñanza y el aprendizaje en música, especialmente en educación superior, y es conocido por su trabajo sobre cómo los músicos desarrollan habilidades a través de la práctica estructurada.

número de horas dedicadas en instrumentos polifónicos a la dificultad técnica y a los procesos cognitivos más complejos a los que estos hacen frente en su estudio.

Table 1: Instrument differences in time spent practising by Norwegian conservatoire students (Jørgensen, 2002)

Instrument	N	minimum minutes	Mean Minutes	maximum minutes	hours mean	SD minutes
Strings						
Violin	8	1170	1900	2760	31'40	537
Double bass	3	1110	1630	1980	27'10	375
Cello	7	1080	1594	2040	26'35	368
Viola	7	840	1570	2340	26'10	526
Woodwind						
Oboe	2	1380	1545	1710	25'45	165
Saxophone	3	1260	1350	1470	22'30	88
Flute	8	450	1153	1920	19'15	558
Clarinet	4	420	731	960	12'10	230
Brass						
Tuba	2	960	1350	1740	22'30	390
Horn	5	840	1248	1710	20'50	279
Trumpet	5	630	988	1290	16'30	214
Trombone	3	570	813	1170	13'35	258
Piano						
Piano	9	1620	1966	2460	32'45	266

Tabla 1. *Diferencia en tiempo de estudio entre diferentes especialidades (Jorgensen, 2002).*

1.4. Analogías y diferencias con otras disciplinas teórico-prácticas: músicos vs. deportistas

La música, como disciplina artística, abarca muchos campos diversos en la totalidad de su práctica: dominio del lenguaje, experiencia en la ejecución, entrenamiento continuo, recursos para desenvolverse de manera exitosa ante una audiencia, capacidad de resolución rápida, capacidad de adaptación ante problemas o situaciones inesperadas, etc. La parte artista, por supuesto, implica no solo el dominio de cuestiones técnicas, sino que es necesario complementar la formación a través de otros puntos de vista, como el conocimiento de la historia, el análisis musical, o la exploración de otros tipos de músicas. Por supuesto, sería interesante discernir las diferencias que existen dentro de diferentes disciplinas instrumentales, como por ejemplo entre músicos clásicos, de jazz, pop, o flamenco, por ejemplo. Sin embargo, esto no es el objeto de estudio de este trabajo.

Todas las características y cualidades necesarias para desempeñar una función artística musical mencionadas anteriormente coinciden en su mayoría con las necesarias para ser un

deportista de alto rendimiento. De hecho, tal y como se ha mencionado en el estado de la cuestión⁹, son varios los investigadores en el deporte de alto rendimiento que han ampliado su campo de investigación en los músicos profesionales por las concomitancias que hay, tanto en la preparación como en la optimización del rendimiento.

Quizás una de las similitudes más evidentes entre músicos intérpretes y deportistas sea la exhaustiva preparación durante meses, para después demostrar ese estudio o avance en una actuación, donde lo que pase no se puede corregir o cambiar, y supone el resultado final. Por supuesto, intervienen variables en la música que trascienden las que configuran el resultado final. Aun así, no se pueden negar algunas similitudes relevantes tales como el estrés de la preparación durante largos periodos de tiempo de un examen, una prueba, audiciones, etc. que se dirimen en un “instante” y de lo que depende en gran manera la continuidad de su carrera profesional. Es, por tanto, pertinente hacer una mención a la relación existente entre toda la psicología deportiva y la psicología del intérprete a pesar de que, por razones de extensión de este trabajo, no podremos entrar detalladamente en este tema.

Sí podemos señalar que, en términos psicológicos, términos como rendimiento, cognición, concentración o motivación forman parte de ambos mundos y su estudio y aplicación son temas comunes. La psicología deportiva plantea diferentes técnicas de mejora en la preparación, perfectamente aplicables a la interpretación. Por ejemplo, podemos tomar estrategias como la visualización, el auto diálogo, la identificación de problemas, la resiliencia, o el establecimiento de objetivos.

Otro campo de trabajo de la psicología deportiva aplicable a los músicos es el de la relajación y concienciación corporal. Así, tenemos ejemplos como los del estudio realizado por Jouper y Gustafsson (2013) en el que se realiza una intervención psicológica mediante técnicas de *mindfulness* en un tirador que padece el síndrome de *burnout*; el de Laaksonen, Ainegren y Lisspers (2011), en el que se realiza una intervención en técnicas de relajación en deportistas de biathlon, o el de Nieuwenhuys y Oudejans (2011) en el que se realiza una investigación sobre los efectos de la ansiedad a la hora de disparar, concluyendo que a mayor ansiedad menor destreza a la hora de dar en el blanco, y apunta a que se deberían realizar intervenciones en ese sentido para mejorar la puntería reduciendo los niveles de ansiedad.

⁹ Los investigadores de la UNED, Andrés López de Llave y M^a Carmen Pérez-Llantada son un buen ejemplo de ello.

Por otro lado, la psicología deportiva distingue tres fases de observación e intervención para trabajar: 1) la situación deportiva del deportista (contexto, rendimiento en ese momento, etc.); 2) la ejecución del ejercicio; y, por último, 3) el rendimiento deportivo obtenido tras la intervención (actuación). Si pensamos en el músico intérprete, el paralelismo de estas tres fases resulta evidente, aun cuando el sujeto, es decir, el intérprete, no sea consciente de ello. La cuestión que se genera ante esta situación es la conveniencia de incluir en la preparación del músico de manera deliberada y consciente una intervención, tanto en la fase previa, en la de entrenamiento como en la de la post actuación. Lamentablemente, esta intervención se realiza muy a menudo en los músicos cuando hay problemas serios de rendimiento o fracaso en el resultado, con el consiguiente coste emocional (Eraña, 2004; Garcés de los Fayos et al., 2012).

Para ilustrar lo referido en este capítulo, se presenta un trabajo publicado en la Revista de Psicología del Deporte en 2016, elaborado por los psicólogos Eva María Olivares Tenza, Juan José López García y Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz. En este trabajo se realiza una intervención a una deportista de 16 años que presenta dificultades en su tarea, con problemas de ansiedad, falta de motivación y síndrome de *burnout*. Se le realiza una entrevista previa sobre su estado psicológico, y posteriormente, tras la imputación de técnicas psicológicas, se le realiza otra. A lo largo de la intervención psicológica se llevan a cabo diferentes fases, en este orden: evaluación y autoregistros, análisis de autoregistros y planteamiento de objetivos, reestructuración cognitiva, técnicas de relajación y visualización (en consulta y en entrenamiento), técnicas de expresión de la emoción, consolidación de conocimientos aprendidos, evaluación posttest y finalmente, seguimiento. Tras 48 sesiones de psicoterapia, los resultados son realmente sorprendentes:

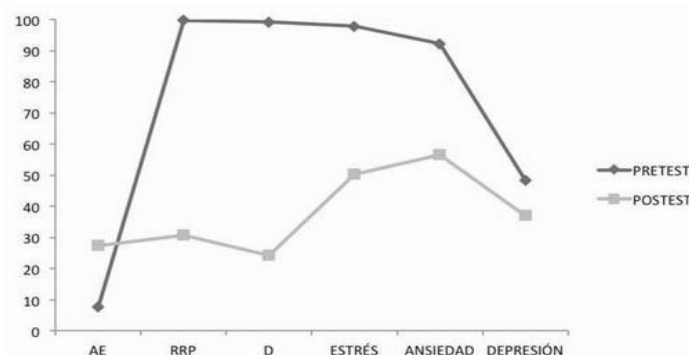


Fig. 1. Gráfica de resultados antes y después de tratamiento psicológico (Olivares Tenza et al., 2016).

Se observa una mejora alta en todos los parámetros estudiados (agotamiento emocional

(AE), despersonalización (D) y reducida realización personal (RRP), estrés, ansiedad y depresión. Los porcentajes de medición se redujeron de media en un 70% en todos los valores medidos tras la intervención psicoterapéutica. Ni qué decir que el rendimiento final resulta también claramente favorecido por la intervención. Pasemos a continuación a analizar otros parámetros, esta vez, de diferentes campos de la psicología, que intervienen en la optimización en la preparación del intérprete.

2. LA PSICOLOGÍA Y EL ESTUDIO DE UN INSTRUMENTO

La verdadera interpretación es la punta de un iceberg formado por la práctica y ensayo del intérprete, lo que de diversas e incontables maneras constituye el nivel "analítico" del hacer música, la etapa en que todo se ordena mental y físicamente para ese "cálculo" que se realizará en el escenario y tendrá una sola oportunidad de salir bien. En los demás casos, uno está "simplemente" tocando. (Dunsby, 2006:271)

La relación entre la psicología y la práctica de un instrumento es muy amplia y comprende muchos aspectos de la interpretación musical. En este trabajo, se estudiará aquello que afecta a la calidad y el proceso de estudio en las dimensiones cognitiva, emocional, educativa y conductual.

Algunos de estos aspectos psicológicos de interés para determinar y medir la calidad de estudio en la práctica musical están relacionados con: 1) la psicología cognitiva, que abarca aspectos como la memoria o la atención; 2) la psicología emocional, que abarca cuestiones como la ansiedad escénica, canalización de emociones o control del estrés; y finalmente, 3) psicología educativa o del aprendizaje, donde se estudian aspectos como la motivación o el rendimiento (psicología del rendimiento). Otras disciplinas de la psicología que intervienen en la práctica musical, como la psicología somática o la relación cuerpo-mente no van a ser estudiadas en este trabajo debido a la obligada extensión del mismo. El estudio de la psicología nos permite obtener herramientas gracias a las cuales poder desempeñar una actividad interpretativa más saludable y eficaz. Según Hallam (2001), la práctica eficaz es aquella que alcanza su objetivo en menor tiempo y sin interferir con los objetivos a largo plazo. Para conseguir dicho propósito, la autora inglesa propone la psicología cognitiva como punto de partida.

2.1 Psicología cognitiva

La psicología cognitiva estudia los procesos mentales que se desarrollan para conseguir realizar una actividad con éxito. Bruner¹⁰ define la cognición como “un conjunto de

¹⁰ Jerome Bruner (1915-2006), fue un psicólogo estadounidense, figura clave en el desarrollo de la psicología cognitiva y del aprendizaje.

procedimientos para desplegar la mente” (Bruner, 1982). La psicología cognitiva trabaja aspectos como la atención, la memoria o el procesamiento motor. Comprender cómo estos aspectos nos influyen a la hora de estudiar es enriquecedor y, sobre todo, nos aporta una visión diferente de cómo poder abordar el mismo. En una sola sesión de estudio, todos los diferentes aspectos cognitivos relacionados con la práctica musical se trabajan, convirtiendo a la sesión de estudio en una compleja actividad que requiere de gran capacidad y energía. Veamos a continuación desglosados algunos de estos aspectos.

2.1.1. La atención y la concentración

Al iniciar la sesión de estudio, entra en juego el primer aspecto cognitivo: la atención y la concentración. Existen diferentes tipos de atención, como la selectiva, que nos permite centrarnos en aspectos aislados, la sostenida, que permite mantener la atención durante un periodo de tiempo sostenido (concentración), y, sobre todo, la atención dividida, que nos permite atender y analizar diferentes parámetros como puedan ser el ritmo o la afinación al mismo tiempo. En la Universidad de Chile se llevó a cabo un estudio para medir la concentración y sus niveles en músicos. El doctor del Centro de Investigación Avanzada en Educación, Paulo Barraza, lo explica de la siguiente manera:

Nuestro estudio investigó los efectos del entrenamiento musical sistemático sobre los principales componentes del sistema atencional. Nuestros hallazgos demuestran que los músicos tienen mayores habilidades de control atencional inhibitorio que los no músicos. Los músicos profesionales son capaces de responder y concentrarse más rápida y precisamente en lo que es importante para realizar una tarea, y de filtrar de manera más eficaz los estímulos incongruentes e irrelevantes que los no músicos. Además, estas ventajas se incrementan con los años de entrenamiento. (Barraza y Medina, 2019. p. 3)

Parece entonces claro que es necesario fomentar el trabajo sobre la atención, no solo en las clases sino también en las sesiones de estudio para optimizar el rendimiento.

2.1.2. La memoria

Durante la sesión de estudio, otros aspectos cognitivos como la memoria son cruciales. Al igual que la atención, la memoria y memorización atienden diferentes clasificaciones, dependiendo de la tarea que se esté llevando a cabo: memoria sensorial (auditiva, muscular, visual), memoria a corto y largo plazo, memoria analítica, emocional. La relación entre la memoria y el músico es de una importancia extraordinaria, y así lo reflejan diferentes estudios.

Los músicos desarrollan transformaciones estructurales en su cerebro que les permiten aumentar la capacidad de memorización (Gaser & Schlaug, 2003; Schlaug, 2001). Se ha demostrado además que la memoria es capaz de entrenarse y desarrollarse en un periodo de tiempo corto, viéndose mejoría a los 15 meses de entrenamiento en niños (Hyde et al., 2009).

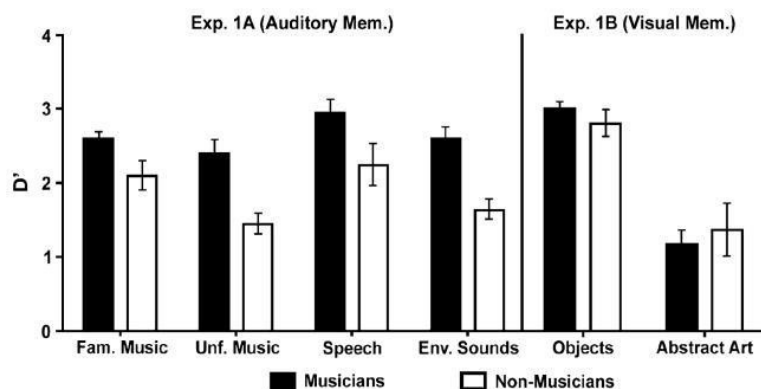


Fig 2. Comparativa entre músicos y no músicos en el desarrollo de la memoria (Cohen et al., 2011)

2.1.3. La planificación

La planificación es quizás uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta en este estudio sobre la sesión de estudio: establecer objetivos a corto y largo plazo, dividir la sesión en diferentes partes o incluso el lugar donde desarrollar la sesión de estudio son factores clave que afectar directamente a otros aspectos cognitivos.

2.1. 3.a. La práctica deliberada

En 1993, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer publicaron un estudio acerca de la práctica musical: *The role of deliberate practice in the acquisition of expert*

performance. Plantean la organización y la estructuración del estudio como la manera de que este resulte efectivo, siendo esencial para completar satisfactoriamente la incorporación de habilidades complejas motoras. Algunas de las técnicas propuestas para mejorar la planificación son establecer objetivos claros, la retroalimentación constante, establecer desafíos o retos para motivar el aprendizaje, y, sobre todo, recalcan la importancia en el estudio del detalle, y no sólo en el conjunto (Ericsson et al., 1993).

2.1.3.b. División de la sesión

Concepto desarrollado también por Ericsson y sus colegas, demuestra la importancia en dividir las tareas a realizar para así obtener resultados mejores y más duraderos en el tiempo (Ericsson et al., 1993). Otros estudios se han centrado en la duración de las sesiones y la separación entre diferentes sesiones, demostrando la eficacia y mejora de las habilidades cuando las sesiones son cortas y distribuidas en diferentes días (Longman, 1978).

2.1.3.c. Descansos

La inclusión de los descansos es crucial para diseñar una sesión de estudio eficaz. La recuperación entre sesiones de estudio facilita la mejora a largo plazo (Djordjevic et al., 2015). Se ha demostrado además que, el cerebro repite los movimientos entrenados durante la fase REM del sueño (Djordjevic et al., 2015), lo que significa que el descanso y el sueño son parte activa de la sesión de estudio, por lo que es fundamental tenerlos en cuenta y cuidarlos.

2.1.4. La metacognición

Por último, la metacognición aparece como el que quizás sea el elemento cognitivo referente a la sesión de estudio menos conocido y, no obstante, más importante de todos. John A. Sloboda, Susan Hallam y Andreas Lehmann son algunos de los principales investigadores en esta materia. La metacognición se refiere al conocimiento y control que una persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos, incluyendo la planificación, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje. Según Flavell (1979), la metacognición fomenta la eficacia en el estudio y, sobre todo, reduce efectos negativos de una mala práctica como la tendencia a errores repetitivos, perjudiciales para la adquisición de movimientos establecidos, o frustración en el estudio. En esta misma línea, Hallam (2001) señala que la metacognición constituye un componente esencial para el desarrollo de sesiones de estudio productivas y eficaces.

En el desarrollo del proceso de la metacognición suelen aparecer tres principales estadios (Pozo, 2008): a) Planificación: El estudiante determina las metas y los medios para alcanzarlas. La idea de la metacognición es que sea el propio alumno quien, siguiendo unas directrices dadas por su profesor, sea capaz por sí solo de organizar y determinan estas metas y objetivos para alcanzar; b) Autorregulación: Quizás el momento más determinante. El alumno debe auto percibir posibles errores y ser capaz de “diagnosticar” por qué están ocurriendo; y finalmente, c) Evaluación: En esta parte del proceso, el profesor se convierte en figura esencial, siendo quien tiene que valorar el resultado de calidad tras la sesión de estudio. Sin embargo, es fundamental enseñar al alumno cómo tiene que autoevaluarse (Martín, 2009). Esto es de vital importancia, puesto que la mayor parte del tiempo, el alumno estudia en ausencia del profesor, recayendo el papel de ejecutor y evaluador sobre el alumno al mismo tiempo.

2.2. Psicología emocional

La mayoría de estudios relacionados con la psicología emocional y la práctica instrumental se centran en la ansiedad o pánico escénicos. Sin embargo, este tema no corresponde al objeto de este estudio y, por tanto, nos centraremos en los aspectos relacionados directamente con la sesión de estudio. En los últimos años ha habido un interés en la manera en la que las emociones influye en el proceso de estudio. Aunque la música tiene como propósito principal provocar emociones en quienes la escuchan, es relevante notar que solo en tiempos recientes se ha comenzado a investigar cómo los estudiantes manejan sus emociones durante el proceso de aprendizaje musical. Al igual que sucede en muchos contextos de educación formal, ha predominado la idea de que aprender es un acto puramente racional, carente de emociones (Pozo, 2016), y que, cuando estas se manifiestan, más bien dificultan el aprendizaje en lugar de contribuir positivamente a él. Sin embargo, se ha comprobado que un entorno positivo influye significativamente en la calidad del estudio. De hecho, cuando las condiciones emocionales y motivacionales son desfavorables, resulta casi imposible realizar una sesión de práctica verdaderamente efectiva. (Pozo, 2016).

A la hora de desempeñar con éxito una sesión de estudio, unos de los aspectos que más interviene es la motivación. Si nos fijamos en la etimología, el término "motivar" implica avanzar hacia algo, dirigirse a una meta o propósito (Pozo, 2008). La motivación es fundamental para mantener el ritmo de trabajo, la constancia y el esfuerzo necesarios en el estudio de un instrumento musical (Tripliana, 2016). Esta misma autora remarca la importancia que tiene no sólo el saber qué va a hacer (qué obra va a estudiar, la técnica o método de estudio que empleará),

sino el por qué lo hará de esa manera (Gilbert, 2005).

Uno de los requisitos claros para asegurar una motivación en el estudio es la existencia y planteamiento de objetivos o retos, para así alimentarse continuamente de nuevos estímulos (Prot, 2004). ¿No es quizás demasiado común el comenzar a estudiar y que realmente no se esté conectado con la actividad que se hace? La sensación de tener encendido el “piloto automático” es quizás muy habitual en el estudiante, derivando en la falta de una perspectiva sobre la cual trabajar de manera ordenada y eficaz. Para combatir la pasividad en cuanto a los objetivos en el estudio, Gilbert (2005) propone la siguiente consecución de preguntas para hacerse a uno mismo:

- Definir qué queremos conseguir;
- Definir cuándo queremos conseguirlo;
- Comenzar a estudiar;
- Comprobar que estamos siguiendo nuestras expectativas;
- Por último, disfrutar del camino del aprendizaje, sin prisa, para así asentar las habilidades de mejor manera.

A continuación, vamos a exponer la Teoría de la Autodeterminación, una teoría relacionada con la psicología emocional y fundamental para comprender el proceso del estudio.

La **Teoría de la Autodeterminación**, (Self-Determination Theory (SDT), en inglés), desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan¹¹, es una de las principales en cuanto a motivación en el proceso de aprendizaje. Esta teoría se compone de tres elementos claves para el desarrollo de un buen estado de motivación: 1) Autonomía; 2) Competencia; y 3) Vínculo. Estas tres características son determinantes para un alumno cuando se enfrenta a una sesión de estudio: tener la autonomía o herramientas propias para poder solventar los problemas técnicos o de otra índole que se presenten; tener la competencia o autoevaluación de poder corregir errores y seguir un camino de aprendizaje adecuado; y, por último, vínculo con la actividad que está desarrollando, sintiendo que es capaz de aportar algo personal a la actividad que está desempeñando.

¹¹ Edward Deci es un psicólogo estadounidense conocido por sus investigaciones sobre la motivación humana. Es profesor en la Universidad de Rochester y, junto con Richard Ryan, desarrolló la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), que destaca la importancia de la autonomía, la competencia y la relación en el bienestar y la motivación.

Richard Ryan también es psicólogo y profesor en la Universidad de Rochester. Ha trabajado extensamente con Deci en la Teoría de la Autodeterminación y es reconocido por sus contribuciones al estudio del bienestar, la motivación intrínseca y la psicología positiva.

La STD plantea diferentes tipos de motivación: 1) Motivación intrínseca, motivada por el placer; 2) Regulación identificada, que se traduce en reconocer el valor personal al realizar una tarea; 3), Regulación introyectada, que está motivado por obligación, 4) Regulación externa, o la motivación por recompensas; y, finalmente, 5) Desmotivación, es decir, la negación a realizar la actividad.

En los estudiantes de música se observa que aquellos que desarrollan la motivación intrínseca consiguen resultados más certeros y sostenidos a largo plazo. Además, son los que tienden a estudiar más. "La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación es esencial para el fomento de la motivación intrínseca" (Deci et. al., 2000, p. 68). Sin embargo, ¿cómo se consigue llegar a este estado motivacional de manera voluntaria? El constructo de la motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación, el dominio, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo cognitivo y social, y que representa una fuente principal de disfrute y vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Los autores de la teoría STD proponen como herramienta para llegar a este estado motivacional la autorregulación, que trataremos en profundidad más adelante ¹².

En relación a lo anterior, la autoeficacia emocional se perfila dentro de la sesión de estudio como elemento clave. Es gracias a nuestra gestión de las emociones que podemos controlar las diferentes señales y mensajes que nos mandamos a nosotros mismos mientras estudiamos. La autoeficacia debe ser diferenciada de otros constructos cercanos como el autoconcepto tanto en especificidad como en contenido (Schunk y Pajares, 2001) ya que, mientras este último hace referencia a percepciones de competencia en general, la autoeficacia se ocupa de creencias personales sobre capacidad en tareas específicas. Ambos constructos contribuyen a la motivación y al logro académico (Shunk y Pajares, 2001), sin embargo, la autoeficacia demuestra mayor poder predictivo (McPherson y McCormick, 2006).

La relevancia de las creencias de autoeficacia se vuelve aún más notable en el ámbito de la formación musical orientada a la profesionalización, algo a lo que ya se enfrentan los estudiantes del último curso de Grado de instrumento. Este tipo de enseñanza requiere el desarrollo de habilidades complejas, cuya adquisición puede estar condicionada por la

¹² Véase el apartado 2.3.1. dedicado a Zimmermann y su Teoría de la Autorregulación.

percepción que el estudiante tiene de su propia eficacia. Elementos como el aprendizaje autorregulado, el esfuerzo físico, mental y emocional implicado en la práctica instrumental, así como la capacidad para actuar ante el público, son fundamentales, aunque por sí solos no aseguran el éxito en la carrera musical (McPherson y McCormick, 2006; Zarza, 2014).

2.3. Psicología educativa o del aprendizaje

La psicología educativa o del aprendizaje es la rama de la psicología que estudia los mecanismos de procesamiento y almacenamiento de habilidades o datos en una actividad concreta. Aprender una habilidad, en nuestro caso, el dominio técnico e interpretativo de un instrumento musical, no es más que cambiar la manera en la que procesamos información, cambiando o añadiendo diferentes maneras de procesarla. Dentro de la psicología del aprendizaje se diferencian diferentes enfoques (Leiva, 2005):

- Conductismo: Defiende que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento observable causado por estímulos del entorno.
- Cognitivismo: Defiende que el aprendizaje es un proceso interno que implica la organización, almacenamiento y recuperación de información.
- Constructivismo: Defiende que el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno.
- Aprendizaje social o por observación: Defiende que el aprendizaje se lleva a cabo por mera observación e imitación.

En el caso de los estudiantes de interpretación, existe una manera en la que el proceso de aprendizaje puede resultar, tal y como resalta Pozo (2008), en un aprendizaje implícito, es decir, se aprende sin darse cuenta de lo que se hace. Por consiguiente, se pueden tomar malos hábitos, lo que conocemos habitualmente como “vicios” y fijarlos dentro del aprendizaje de ese momento concreto. Pozo destaca la importancia de siempre ser consciente y estar presente a la hora de estudiar, para así evitar estos errores. Este hecho está directamente relacionado con la atención y la concentración, dos aspectos ya presentados en el apartado de la psicología cognitiva aplicada a la interpretación. A continuación, y por su importancia, merece un apartado especial la Teoría de la Autorregulación.

2.3.1. Teoría de la autorregulación

Dentro de la teoría del aprendizaje, destaca la teoría propuesta por Zimmermann sobre el aprendizaje por autorregulación, que tiene mucha relación con el concepto ya definido anteriormente de metacognición.

El aprendizaje autorregulado se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, comportamientos y emociones que están sistemáticamente orientados hacia la consecución de sus metas de aprendizaje. (Zimmerman, 2002, pg. 65)

Esta teoría fue publicada en el año 2000 por Barry Zimmerman, psicólogo educativo estadounidense. Su teoría, conocida en inglés como *Self-Regulated Learning* (SRL), se desarrolló hasta completarse en 2009, donde el autor especificó los diferentes procesos de aprendizaje que intervienen en el aprendizaje autorregulado. La idea principal de esta teoría es que el alumno desarrolle actitudes de autoconciencia, autocontrol, motivación y disciplina, que se traduzcan en comportamientos eficientes de aprendizaje. Si pensamos en el extenso número de horas que los alumnos de instrumento dedican al trabajo individual, el desarrollo de estas actitudes no puede ser dejadas a la casualidad, o a la mayor o menor disposición de dichos alumnos. Parece sensato deducir que es un aprendizaje muy importante que debe tener lugar en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es que el alumno aprenda a ser maestro de sí mismo (López González, 2023). Zimmerman describe tres fases principales en su teoría:

2.3.1. a. Planificación

Según Zimmerman, en esta primera etapa del proceso de aprendizaje autorregulado, se deben establecer objetivos, activar los conocimientos previos sobre la materia que se va a trabajar, identificar las dificultades y las diferentes estrategias que se puedan utilizar. La motivación cumple un papel fundamental en esta primera fase, creando un ambiente positivo y de interés en la actividad que se va a realizar.

Los objetivos que se establecen en esta primera fase se distinguen entre objetivos de rendimiento u objetivos de aprendizaje, siendo estos últimos los cognitivamente más profundos y que requieren de un grado motivacional mayor. Sin embargo, no resulta fácil definir objetivos, sobre todo, si no se está familiarizado con este sistema de estudio. Como baremo principal para determinar los objetivos se debe tener en cuenta por un lado la motivación en ese momento respecto a la tarea que se va a desempeñar; y, por otro lado, ajustar el nivel de perfeccionamiento o rendimiento al que se quiere llegar, tanto a corto, medio y largo plazo respecto lo que se está

trabajando. Esto se conoce como autoeficacia, proceso regulador del aprendizaje clave en el desarrollo del estudiante.

Se ha demostrado que los alumnos con mayor grado de autoeficacia suelen alcanzar con mayor probabilidad los objetivos académicos planteados (López González, 2023). Si lo traducimos al estudiante de grado superior de instrumento, la primera tarea consistiría en localizar los principales problemas técnicos que aparecen en la obra, y desplegar diferentes estrategias para poder trabajarlos. Estas estrategias vienen dadas por el profesor y por la propia experiencia previa del alumno. El hecho de planificar con antelación diferentes estrategias de estudio ya es un gran paso, aunque luego en la práctica no resulten del todo fructíferas, puesto que ordenar las ideas y nuestras herramientas para desempeñar una tarea supone un gran porcentaje para desempeñar la tarea con éxito. También se debería tener en cuenta para qué momento se está estudiando: no es igual estudiar para un ensayo próximo en ese mismo día (corto plazo), para una clase o curso (corto-medio plazo), para una audición (medio plazo), o para una prueba o concurso, que requiera mucha preparación previa o el montaje de mucho repertorio (largo plazo).

2.3.1. b. Fase de monitorización

Fase en la cual se ejecuta la tarea. Se distinguen dos áreas principales: la autoobservación, donde el alumno debe observar y considerar las acciones físicas y movimientos que está ejecutando, siguiendo el modelo experto de un profesor; y el autocontrol, donde el alumno debe escoger las estrategias relacionadas con la motivación o el aprendizaje para desempeñar con éxito la tarea. El alumno debe preguntarse principalmente si los pasos que está llevando a cabo son los adecuados, y, si no lo son, modificarlos acorde a sus necesidades.

Algunos de los aspectos de conducta que pueden observarse en la fase de monitorización (o monitoreo) son: ralentización voluntariamente el tempo, alteración rítmica, realización o no de práctica mental, práctica detenida y lenta, detección de errores, práctica enfocada en la resolución de problemas, autoevaluación constante, división del problema técnico, actitud constante de concentración, postura corporal equilibrada, organización por secciones, etc. (López González, J. A. 2023).

2.3.1. a. Fase de autoevaluación o reflexión

Se distinguen dos procesos: la autoevaluación, donde se valoran los resultados obtenidos después de estudiar; y el proceso de reacción, que se refiere a las reacciones de

satisfacción y afecto positivo o negativo hacia la actividad desempeñada. Todas estas fases y procesos definidos confluyen y se relacionan entre sí durante todo el proceso de autorregulación. Se vuelve de un proceso a otro, manteniendo un espíritu autocrítico y de visualización. Aprender a aprender es el lema principal que define a esta teoría.

2.3.2. La figura del profesor

La figura del profesor es siempre determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en el caso del instrumento, por su característica unipersonal y su extensión en el tiempo, es clave para el éxito del proceso.

En un artículo publicado en la revista *melomanodigital.com*, se hace una distinción entre profesores con diferentes perfiles, dependiendo del grado de implicación con la docencia (Cardona Valero, 2020):

- Perfil 1: Con un nivel alto de pedagogía, pero no tan buen músico; puede que no domine el instrumento musical como para cubrir el currículum y poder dar al alumno el nivel musical necesario.
- Perfil 2: Las dos variables están con un nivel alto, por lo tanto, el docente cubre las necesidades musicales y pedagógicas que requiere una asignatura como la de instrumento.
- Perfil 3: Cuando el nivel de pedagogo es bajo y el nivel de músico es bajo, claramente el aprendizaje en el aula no se avala por ninguna de las dos partes.
- Perfil 4: Un nivel de músico alto con un nivel bajo de pedagogía podría no tener en cuenta las necesidades de sus alumnos, pero sí exigir el nivel de excelencia buscado en los conservatorios.

Hemos visto a lo largo de este capítulo los diferentes parámetros que intervienen en la práctica musical, y que determina la consecución de la excelencia en el rendimiento a largo plazo. El profesor pilota todo el proceso, también el del estudio, a pesar de que no esté presente durante su ejecución. Si pensamos en los deportistas¹⁴, sus entrenadores supervisan el trabajo, siendo guiados en todo momento.

Nos ha resultado relevante el hecho de la poca investigación existente en este campo de la figura del profesor de instrumento en el grado superior. Hemos encontrado un interesante estudio de investigación¹⁵ con profesores de grado superior de cuatro países en el que se intentan

establecer claves de la pedagogía aplicada por dichos profesores en sus clases de instrumento. Sin embargo, apenas hemos encontrado bibliografía dedicada a la enseñanza específica del estudio si exceptuamos alguna propuesta como la de Zhukov (2009) quien insta a los profesores a desarrollar nuevas estrategias de estudio en los estudiantes.

El tratamiento de este tema merecería un TFG en exclusiva así que nos hemos limitado a mencionarlo ya que el papel del profesor en el proceso de aprender a aprender es uno de los parámetros a tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad del estudio del intérprete.

¹⁴ Una de las diferencias, revisadas en el apartado 1.4.

¹⁵ Ryan, D. y Parkes, K. (2017). Music Instrument Teachers in Higher Education: An investigation of the Key Influences on How They Teach in the Studio. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, V29, n 1, pp. 33-46

VI. ESTUDIO EXPLORATORIO

A continuación, se exponen los resultados de la encuesta descrita en el apartado de Metodología realizada a los alumnos de instrumento del RCSMM con el fin de pulsar el la percepción, conocimiento y estado de la cuestión de la práctica musical entre dichos estudiantes. Somos conscientes que la muestra es muy limitada y la recogida de los datos también. No obstante, se ha querido añadir a este trabajo un estudio de carácter empírico que pueda detectar alguna tendencia, confirmar, o rebatir los resultados de investigaciones en el campo mostrados en el Marco Teórico.

1. El cuestionario

1.1. Ítems de la encuesta¹⁶

Se han establecido 16 ítems que se corresponden con variables relacionadas con la práctica musical:

- Datos personales recogidos: Curso, instrumento y género (nº 1,2 y 3)
- Organización de las sesiones de estudio (nº 4, 5, 9, 10 y 15)
- Aplicación de la psicología cognitiva al estudio (nº 6 y 7)
- Aplicación de la psicología emocional al estudio (nº 8, 11 y 13)
- Papel del profesor (nº 12 y 16)

1.2. Descripción de la muestra

Se trata de estudiantes del área de interpretación del RCSMM¹⁷. El número de cuestionarios respondidos ha sido de 38. Al tratarse de una muestra muy reducida, y para evitar la atomización de la información, se ha optado por usar las variables de género, curso e instrumento, pero no se ha discriminado curso por cada instrumento.

¹⁶ Ver Anexo 1, cuestionario.

¹⁷ Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Los datos se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 2. *Género de la población del estudio.*

GÉNERO			
HOMBRE	59,5%	MUJER	40,5%

Tabla 3. *Instrumento de la población del estudio.*

INSTRUMENTO	
PIANO	70,3%
VIOLÍN	16,2%
VIOLA	2,7%
VIOLONCHELO	2,7%
CLAVE	2,7%
GUIARRA	2,7%
FLAUTA TRAVESERA	2,7%

Tabla 4. *Curso de los alumnos del estudio.*

CURSO	
1º	21,6%
2º	5,4%
3º	21,6%
4º	51,4%

1.1. Descripción metodológica de la muestra

El cuestionario, elaborado y enviado mediante Google Forms, es el que se puede visitar en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeHyb3z6nA97i7Ff61x2Y97mT5ZO1Bwb0ehbV_Shr-xeJL6akg/viewform?usp=sharing&ouid=116331832324680200672

Las preguntas nº 3, 8, 11, 13 y 14 responden a una escala tipo Likert. Esto nos ha permitido un tratamiento con técnica cuantitativa para el análisis. La última pregunta, nº 16, es una pregunta abierta que se analizará de manera cualitativa.

2. Presentación y análisis de resultados

Aproximadamente, ¿Cuánto dedicas a estudiar de media a la semana?

37 respuestas

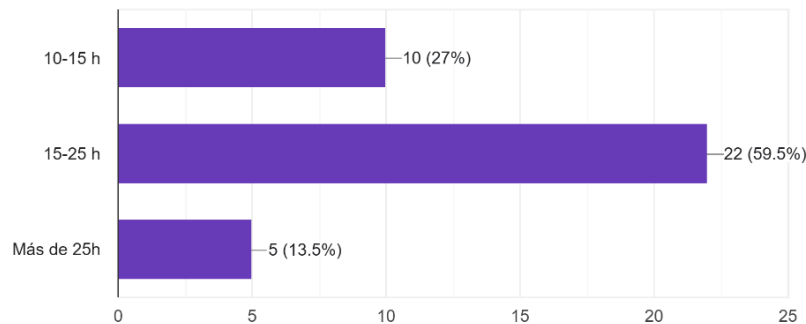


Figura 3. Tiempo de estudio

Se observa que más de la mitad de los alumnos dedican entre 15-25 horas al estudio semanal. El siguiente grupo en número de horas, es el de entre 10 y 15 horas. Finalmente, está el grupo con más de 25 horas de estudio semanal.

Durante la semana, ¿impones voluntariamente una jornada de descanso?

37 respuestas

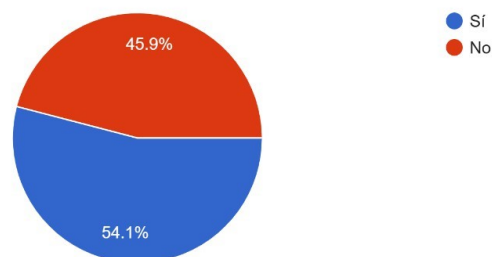


Figura 4. Jornadas de descanso.

Resulta llamativo que tan solo la mitad de los alumnos planifican de forma consciente sus períodos de descanso durante las sesiones de estudio.

¿Conoces el término "práctica mental"?

37 respuestas



Figura 5. Práctica mental de estudio.

¿Conoces el término "metacognición"?
36 respuestas

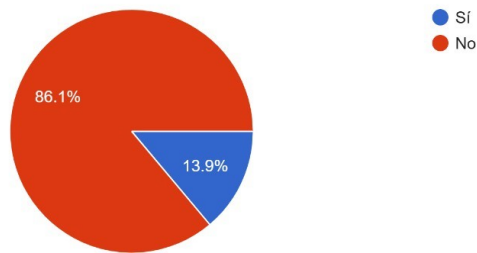


Figura 6. La Metacognición

Las figuras 5 y 6 sondean dos elementos de la psicología cognitiva aplicada al estudio: la práctica mental y la metacognición. En ambos casos, los alumnos no parecen tener conocimiento de estas técnicas. Mientras en la práctica mental, solo es algo más de la mitad los que afirman conocer el término, la metacognición es un concepto totalmente desconocido.

Del 1-10, ¿cual suele ser tu grado de satisfacción con el resultado tras una sesión de estudio ?
37 respuestas

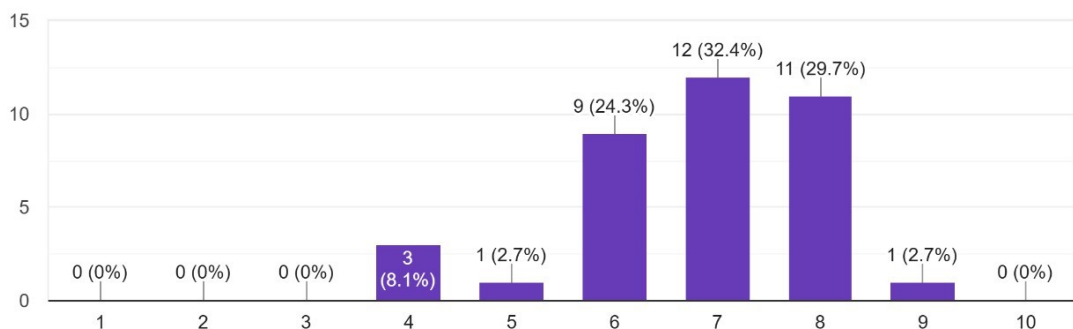


Figura 7. Satisfacción tras la sesión de estudio

Como podemos ver, la media de satisfacción es de 6,8 puntos, siendo el 7 la media de satisfacción más votada con un 32,4%. El grado de satisfacción es notable y no se observa gran frustración tras las sesiones de estudio.

¿Realizas habitualmente un seguimiento por escrito de tus sesiones de estudio?

37 respuestas

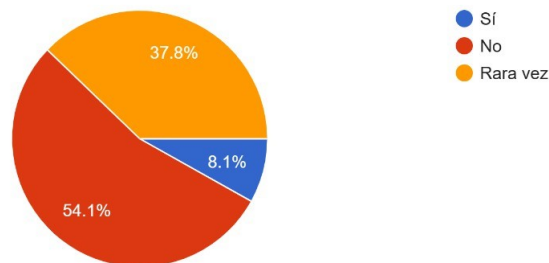


Figura 8. Planificación de las sesiones

Resulta muy significativo el escaso número de alumnos que realizan un seguimiento de sus sesiones de estudio. Si, como hemos visto en el marco teórico, el ciclo de calidad comporta necesariamente el seguimiento con los pasos: Planificar, Hacer, Verificar y Actuar, resulta preocupante este resultado.

¿Cuál es la duración media de tu sesión de estudio?

37 respuestas

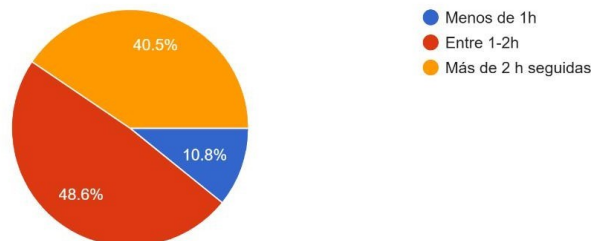


Figura 9. Duración de las sesiones

Casi la mitad de los alumnos (48,6%) dedican entre 1 y 2 horas por sesión de estudio.

¿De qué manera consideras que afecta a la calidad de tu estudio compaginándolo con el resto de actividades académicas o profesionales?

37 respuestas

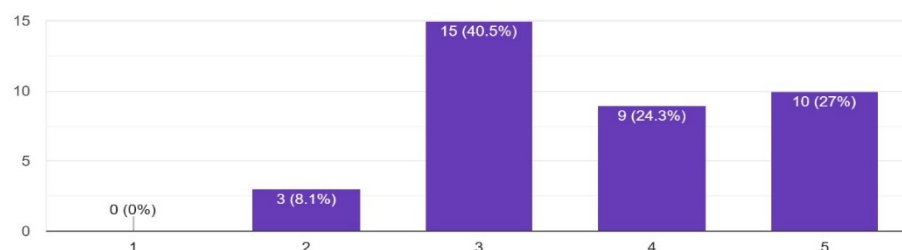


Figura 10. Interacción del estudio con otras actividades académicas

Se observa que, aquellos intérpretes de instrumentos polifónicos necesitan más horas de estudio.

El análisis arroja el resultado de que las actividades académicas afectan bastante o mucho en las sesiones de estudio, algo que invita a una reflexión de toda la comunidad educativa y los responsables del diseño de los contenidos de las materias del currículo.

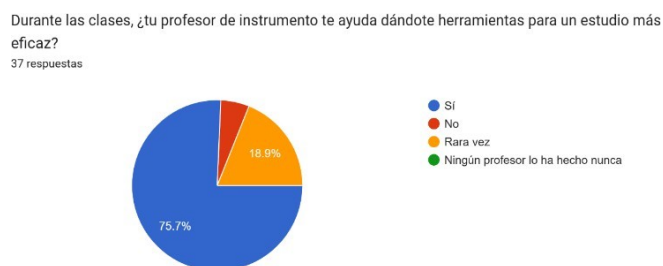


Figura 11. Papel del profesor en el estudio del alumno

El 75,7% de la muestra concluye que su profesor le da instrucciones sobre el estudio durante las sesiones. Destaca que ningún individuo ha votado que nunca se le han proporcionado dichas instrucciones. No obstante, los resultados están lejos del 100%, algo deseable en una enseñanza en la que la guía en el estudio es fundamental

¿Cuál es tu grado de motivación antes de comenzar una sesión de estudio?
37 respuestas

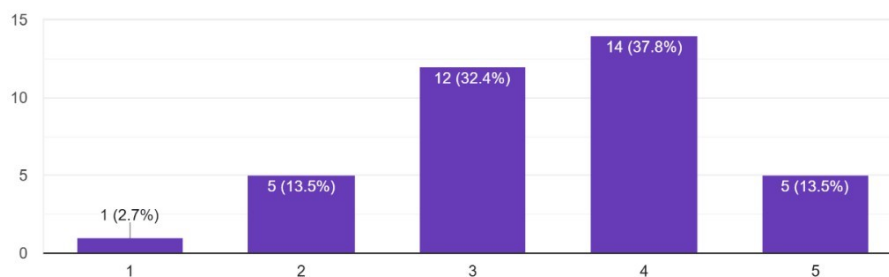


Figura 12. Motivación antes del comienzo del estudio

¿Y después de la sesión de estudio?
37 respuestas

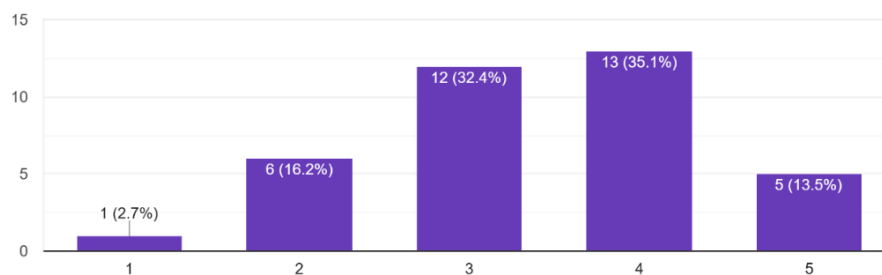


Figura 13. Motivación después del comienzo del estudio.

La motivación es buena o muy buena antes y después de la sesión de estudio.

¿Estableces objetivos concretos en tus sesiones de estudio?
37 respuestas

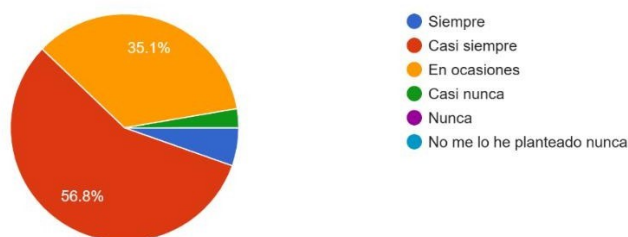


Figura 14. Objetivos en el estudio.

Algo más de la mitad de los alumnos (56,8%) establecen objetivos concretos antes de comenzar la sesión de estudio. Eso significa que hay aún un número importante de alumnos que no aplican el trabajo en objetivos de corto, medio y largo plazo en su práctica musical.

Por último, se preguntó a los encuestados acerca de sus conocimientos sobre estrategias que, a nivel personal, les funcionen para mejorar la calidad de su estudio. Esta pregunta se formuló dando opción de respuesta libre. La mayoría de los encuestados coinciden en la utilización de cronómetros o relojes para el control de las sesiones de estudio y de los descansos. Algunos dan respuestas relacionadas con la metacognición, manifestando que intentan estudiar de tal manera que pueda detectar sus errores y corregirlos por sí solos. En cuanto a la planificación, coinciden en la realización de un esquema o planteamiento el día anterior de la sesión de estudio para poder establecer objetivos razonables para la sesión de estudio. Algunos también exponen la práctica mental como estrategia para retener la información.

II. CONCLUSIONES

La práctica musical es un campo que dispone hoy en día de una rica bibliografía entre la que destaca la específica de la psicología de la interpretación. La lectura de muchos trabajos en este campo nos ha permitido establecer unos parámetros que hemos ido estudiando a medida que avanzábamos en el conocimiento del fenómeno del estudio.

Así, hemos expuesto la importancia de diversas consideraciones que apuntan expertos respecto a las fases de estudio, los tipos de estudio, con estudios específicos a su vez en cada uno de estos tipos: deliberada, formal, informal, estructurada y no estructurada.

Ya en el comienzo del trabajo, surgió la pregunta sobre las posibles diferencias en la práctica de los instrumentos melódicos y los polifónicos. La información presentada en el marco teórico, tal y como expone Jørgensen en sus escritos, muestra una diferencia clara, tanto en objetivos a conseguir como el número de horas a emplear para alcanzar el resultado deseado. Entendemos pues, que la aproximación pedagógica debe ser diferente en ambos casos.

Las similitudes que se intuían con otras disciplinas teórico-prácticas se han visto confirmadas, especialmente en la preparación y optimización del rendimiento, la concienciación corporal y la psicología aplicada (motivación, concentración, ansiedad, etc.) No obstante, las diferencias también son evidentes pues el carácter artístico de la música añade otros elementos que no forman parte de la disciplina deportiva.

Por otro lado, se ha expuesto parte de la extensa investigación que hay en la psicología de la interpretación, y que en el área del estudio afecta a parámetros como los derivados de la psicología cognitiva como la atención, la concentración, la motivación, la planificación, la metacognición y la autorregulación; otros de la psicología emocional y del aprendizaje. Algunos parecen tener mayor importancia que otros en cuanto a cómo afectan al estudiante a la hora de plantear su sesión de estudio, y cuentan con más o menos atención por parte de los investigadores. Entre estos últimos encontramos los relacionados con el campo de la psicología cognitiva. Sin embargo, hemos encontrado muy poco sobre otros aspectos como la figura del profesor, otro parámetro importante en el fenómeno del estudio y su efecto en la calidad de la sesión de estudio, o las diferencias entre calidad del estudio a efectos prácticos entre grado profesional y grado superior. Ambos aspectos abren posibilidad a nuevas líneas de

investigación en el futuro. Un indicio que anima a emprender el estudio del papel del profesor es el resultado de la encuesta en el que la cuarta parte del alumnado afirma no recibir ninguna o poca información para el estudio individual.

Nos ha quedado claro también tras este trabajo que la práctica musical es un fenómeno muy complejo en el que intervienen numerosos elementos. Precisamente por su complejidad, los resultados obtenidos en la encuesta permiten dudar que actualmente estos conocimientos se estén aplicando de forma reglada y general en el proceso de estudio. Asimismo, parece que el aprender a aprender, la metacognición, es el gran ausente en el planteamiento, tanto por parte del profesor como por parte del alumno. Tratándose de un fenómeno tan complejo, la dedicación al conocimiento y aplicación de todos los elementos que forman parte de la práctica debería comenzar desde los mismos inicios del instrumento y no debería dejarse al mayor o menor interés del alumno y del profesor.

La posibilidad de plantear una guía práctica que ayude a los alumnos en sus sesiones de estudio parece que es el complemento necesario a los métodos de estudio que se limitan al entrenamiento técnico. Como hemos visto en el trabajo, la práctica musical va más allá de los métodos, de los ejercicios. Abarca una multitud de parámetros cuyo conocimiento y aplicación contribuyen a la excelencia y al éxito a largo plazo del intérprete musical.

BIBLIOGRAFÍA

- Baddeley, A. D., & Longman, D. J. (1978). The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type. *Ergonomics*, 21(8), 627–635.
- Beard, A. (Entrevistadora), & Ma, Y.-Y. (Entrevistado). (2016, 18 de mayo). Life's Work: An Interview with Yo-Yo Ma [Entrevista]. Harvard Business Review.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, M. A., Evans, K. K., Horowitz, T. S., & Wolfe, J. M. (2011). Auditory and visual memory in musicians and nonmusicians. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(3), 586–591. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0074-0>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Springer.
- Djordjevic, D., Gajic, I., & Saveljic, N. (2015). The importance of rest and sleep in learning and memory consolidation. *Journal of Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 57, 168–177.
- Dunsby, J. Los intérpretes y la interpretación. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 263-274). Alianza Música, Madrid, 2006.
- Elsevier. (2019, March 26). Trained musicians perform better at paying attention. *ScienceDaily*. Retrieved May 15, 2025, from www.sciencedaily.com/releases/2019/03/190326105604.htm
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3): 43.
- Ericsson, K. A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8): 22 páginas.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1): 53.

- Ericsson, K. A. & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory. Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6).
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, 15.
- Ericsson, K. A. (2009). Discovering deliberate practice activities that overcome plateaus and limits on improvement of performance. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 11–21). European Association of Conservatoires (AEC), Utrecht, The Netherlands.
- Fernández-Morante, B., de Paula Ortiz, F., & Blanco-Piñeiro, P. (2021). Psychology professionals as teachers in music conservatories: Towards a sustainable music education. *Papeles Del Psicologo*, 42(1), 38–45. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10). Recuperado en <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Forcada, C. (2008). Tipos de práctica en la enseñanza instrumental. *Revista de divulgación musical Relafare*, 12.
- Haberlant, Karl. (1997). *Cognitive Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12(1): 17.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1): 16.
- Hallam, S. (2016). The Impact of Actively Making Music on The Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People: A Summary. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 16(2). Recuperado en <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.884>



- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & Papageorgi, I. (2020). Are there differences in practice depending on the instrument played? *Psychology of Music*, 48(6), 745–765. Recuperado en <https://doi.org/10.1177/0305735618816370>
- Jørgensen, H. (2003). Instrumental practice and developing musicianship. En Kopiez, R., Lehmann, A. C., Wolther, I. & Wolf, C. (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 195–199). ESCOM, Hannover, Germany.
- 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, London.
- Kovács, S. (s. f.). *Kovács Sándor. Magyar életrajzi lexikon* (Vol. IV, p. ?). Recuperado el 21 de julio de 2025, de <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/k-760F2/kovacs-sandor-7668A/>
- Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 457–470). Cambridge University Press. Recuperado en <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.027>
- López González, J. A. (2023). *Programa de Intervención para la mejora de las competencias de Autorregulación en el aprendizaje pianístico*. Tesis, Universidad de Almería. Recuperado en <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2378619>
- Medina, D., & Barraza, P. (2019). Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. *Heliyon*, 5(3).
- Musumeci, O. (2005). *Hacia una educación auditiva humanamente compatible. ¿Sufriste mucho con mi dictado?* Actas de las Primeras Jornadas de Educación Auditiva, UNLP, La Plata.
- Oliveros, L. M. C., Alzugaray, F. J. Z., Rubio, J. E. R., & López, Óscar C. (2017). Autoeficacia musical y Ansiedad Escénica: Variables relacionadas en músicos en formación. *European Scientific Journal*, ESJ, 13(25),1. Recuperado en <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n25p1>
- Pascual Pérez, C. E., & Peñalver Vilar, J. M. (2019). Conservatorios de música en España: De 6º curso de enseñanzas profesionales a 1º curso de enseñanzas superiores. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(1), 004. Recuperado en

- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje* [Learners and masters: The cognitive psychology of learning](2nd ed.). Alianza.
- Ryan, D. y Parkes, K. (2017). Music Instrument Teachers in Higher Education: An investigation of the Key Influences on How They Teach in the Studio. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, V29, n 1, pp. 33-46
- Rink, J. (2002). *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press.
- Santos y Hentschke, L. (2009). The piano repertoire preparation: A research method as a potential tool for reflective instrumental practice. En A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 261–266). European Association of Conservatoires (AEC).
- Servicio de apoyo al estudiante | Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. (2017). Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. <https://rcsmm.eu/servicio-apoyo-al-estudiante>
- Sloboda, J. A. (2000). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press.
- Tripiana Muñoz, S. (2016). *Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental*. Conservatorio Superior de Música de Aragón.
- Williamon, A. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.
- Zhukov, K. (2009). Effective Practising: A Research Perspective. *Australian Journal of Music Education*, nº1, pp. 3-12.
- Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

ANEXO

A continuación, se facilita la encuesta utilizada para realizar el sondeo

Cuestionario sobre calidad de la sesión de estudio

B *I* U  

El objetivo de este cuestionario es conocer una media de las diferentes modalidades de estudio de un estudiante de grado superior

Actualmente ¿qué curso de grado superior cursas? *

☐ 1º

☐ 2º

☐ 3º

☐ 4º

¿Qué instrumento tocas? *

Texto de respuesta breve

Señala tu género *

☐ Hombre

☐ Mujer

☐ Otro

Aproximadamente, ¿Cuánto dedicas a estudiar de media a la semana?

- ☐ 10-15 h
- ☐ 15-25 h
- ☐ Más de 25h

Durante la semana, ¿impones voluntariamente una jornada de descanso?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Conoces el término "práctica mental"?

- ☐ sí
- ☐ no
- ☐ me suena, pero no sé en qué consiste

¿Conoces el término "metacognición"?

- ☐ Sí
- ☐ No

Del 1-10, ¿cual suele ser tu grado de satisfacción con el resultado tras una sesión de estudio ?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Insatisfactorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy satisfactorio

¿Realizas habitualmente un seguimiento por escrito de tus sesiones de estudio?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Rara vez

¿Cuál es la duración media de tu sesión de estudio?

- ☐ Menos de 1h
- ☐ Entre 1-2h
- ☐ Más de 2 h seguidas

¿De qué manera consideras que afecta a la calidad de tu estudio compaginándolo con el resto de actividades académicas o profesionales?

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

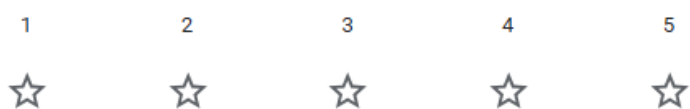
Durante las clases, ¿tu profesor de instrumento te ayuda dándote herramientas para un estudio más eficaz?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Rara vez
- ☐ Ningún profesor lo ha hecho nunca

¿Cuál es tu grado de motivación antes de comenzar una sesión de estudio?



¿Y después de la sesión de estudio?



¿Y después de la sesión de estudio?

1



2



3



4



5



¿Estableces objetivos concretos en tus sesiones de estudio?

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ En ocasiones
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca
- ☐ No me lo he planteado nunca

En caso de conocer estrategias para mejorar el estudio, nombra alguna que normalmente te funcione *

Texto de respuesta largo

**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO
ACADÉMICO TRABAJO DE FIN DE GRADO**

Fecha: 24/5/2025

Quien suscribe:

Apellidos y nombre: Javier Galisteo Cuevas
DNI: 48145872H

Hace constar que es el autor del trabajo (PONER EL TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO):

<p style="text-align: center;">LOS PARÁMETROS DE LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN GRADO SUPERIOR</p>

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA

- Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- Que para la elaboración del presente trabajo no se han utilizado herramientas de IAG con el propósito de hacer pasar como propio cualquier pasaje de texto producido con esta tecnología; y que, en todo caso, el eventual uso de estas herramientas para cualquier otro fin durante la confección del trabajo ha contado con el permiso expreso del tutor



Dirección General
de Enseñanzas Artísticas
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y UNIVERSIDADES



- Que, si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.