



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Trabajo de Fin de Máster

**La práctica instrumental autorregulada:  
estudio de caso y propuesta de intervención**

**IRENE BARTOLOMÉ LLANOS**

Tutora: Victoria Cavia-Naya

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

CURSO ACADÉMICO 2023-2024



**La práctica instrumental autorregulada:  
estudio de caso y propuesta de intervención**





---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Trabajo de Fin de Máster

**La práctica instrumental autorregulada:  
estudio de caso y propuesta de intervención**

**IRENE BARTOLOMÉ LLANOS**

Tutora: Victoria Cavia-Naya

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

CURSO ACADÉMICO 2023-2024



## Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster aborda el concepto de la autorregulación desde el punto de vista de la práctica instrumental, considerándolo beneficioso a fin de alcanzar una práctica instrumental autónoma y eficiente. Se han estimado pertinentes las herramientas pedagógicas del Método Suzuki para la estimulación de la autorregulación, por lo que, a fin de comprender el uso de las mismas y su repercusión sobre los procedimientos autorreguladores en la práctica instrumental, se ha llevado a cabo un estudio de caso. La investigación que se ha desarrollado combina modelos teóricos con la observación y el análisis y empleando para ello métodos como la observación directa y cuestionarios. Habiendo resuelto que las herramientas pedagógicas del Método Suzuki son favorables para el desarrollo de la autorregulación, se ha observado que hay ciertas fases que pueden ser mayormente estimuladas, por lo que eso ha clarificado un margen de acción que ha sido el fundamento para la elaboración de la propuesta de intervención.

**Palabras clave:** Autorregulación, estudio de caso, Método Suzuki, herramientas pedagógicas, práctica instrumental.

## Abstract

This Master's Thesis explores the concept of self-regulation in instrumental practice, highlighting its benefits for achieving autonomous and efficient practice. The study considers the Suzuki Method's pedagogical tools effective for fostering self-regulation. To understand how these tools work and their impact on self-regulatory processes in instrumental practice, a case study was conducted. The research combines theoretical models with direct observation and questionnaires. The findings show that the Suzuki Method's tools are beneficial for developing self-regulation, with certain phases that can be further enhanced. This insight has guided the development of the intervention proposal.

**Key words:** Self-regulation, case study, Suzuki Method, pedagogical tools, instrumental practice.





## Índice



Listado de figuras.....	1
Listado de tablas .....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Presentación y justificación .....	5
1.2. Hipótesis y objetivos.....	6
1.3. Estado de la cuestión.....	8
1.4. Marco teórico .....	11
1.5. Metodología .....	13
1.6. Estructura del trabajo .....	14
2. ESCUELA SUZUKI ANNA MAGDALENA BACH: ESTUDIO DE CASO.....	15
2.1. Identificación del caso y delimitación del estudio.....	19
2.1.1. Participantes.....	19
2.1.2. Herramientas de recopilación y análisis de datos .....	20
2.2. Recopilación de datos .....	22
2.2.1. Cuestionarios.....	22
2.2.2. Observación de las clases.....	27
2.3. Análisis e interpretación de datos .....	31
2.3.1. Análisis a través de las fases de la autorregulación .....	33
2.3.2. Análisis a través de los modelos teóricos y el Método Suzuki .....	34
2.4. Resultados .....	37
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	39
3.1. Planteamiento general .....	43
3.2. Estructura del juego .....	44
3.2.1. Calentamiento .....	46
3.2.2. Repaso.....	46
3.2.3. Pieza Nueva .....	46
3.2.4. Game time.....	46
3.2.5. Concierto.....	47
3.3. Propuesta para “nivel 6” de violín .....	47
3.3.1. Calentamiento .....	49
3.3.2. Repaso.....	50
3.3.3. Pieza Nueva .....	52
3.3.4. Game Time.....	54
3.3.5. Concierto.....	57
4. CONCLUSIONES.....	59

5.	ANEXOS.....	65
	Anexo 1: Cuestionarios.....	67
	Anexo 2: Observaciones de las clases .....	72
	Anexo 3: Partitura de la pieza: <i>Folia</i> de Corelli (Libro 6 de Suzuki Violin).....	87
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	91

## Listado de figuras

<b>Figura 1</b>	Pantalla en la que aparecen los niveles dentro de la aplicación. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	44
<b>Figura 2</b>	Pantalla en la que aparecen las fases dentro de cada etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	45
<b>Figura 3</b>	Pantalla en la que aparecen los mundos dentro del nivel 6. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	47
<b>Figura 4</b>	Pantalla en la que aparecen las etapas dentro de cada mundo. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	48
<b>Figura 5</b>	Pantalla en la que aparece la fase de “calentamiento” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	50
<b>Figura 6</b>	Pantalla en la que aparece la fase de “repaso” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	51
<b>Figura 7</b>	Representación musical del ejercicio. Paso 2. (Libro 6, Suzuki, p. 6).....	52
<b>Figura 8</b>	Representación musical del ejercicio. Paso 3. (Libro 6, Suzuki, p. 6).....	52
<b>Figura 9</b>	Pantalla en la que aparece la fase de “pieza nueva” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	53
<b>Figura 10</b>	Representación musical del ejercicio para el Game Time 4. (Libro 6, Suzuki, p. 6). ....	55
<b>Figura 11</b>	Fragmentos utilizados para el Game Time 5. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	55
<b>Figura 12</b>	Pantalla en la que aparece la fase de “Game time” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	56
<b>Figura 13</b>	Pantalla en la que aparece la fase de “concierto” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	57

## Listado de tablas

<b>Tabla 1</b>	Selección de preguntas del SRQ. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	21
<b>Tabla 2</b>	Códigos y datos de los participantes del Caso 1. (Bartolomé, 2023), elaboración propia.....	23
<b>Tabla 3</b>	Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 1.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	23
<b>Tabla 4</b>	Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 1.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	23
<b>Tabla 5</b>	Códigos y datos de los participantes del Caso 2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	24

<b>Tabla 6</b>	Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 2.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	25
<b>Tabla 7</b>	Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 2.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	25
<b>Tabla 8</b>	Códigos y datos de los participantes del Caso 3. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	26
<b>Tabla 9</b>	Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 3.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	26
<b>Tabla 10</b>	Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 3.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	27
<b>Tabla 11</b>	Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 1.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	28
<b>Tabla 12</b>	Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 1.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	28
<b>Tabla 13</b>	Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 2.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	29
<b>Tabla 14</b>	Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 2.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	29
<b>Tabla 15</b>	Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 3.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	30
<b>Tabla 16</b>	Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 3.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	30
<b>Tabla 17</b>	Media de los datos de las encuestas en base 10. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.....	32
<b>Tabla 18</b>	Datos porcentuales de las intervenciones. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. 36	
<b>Tabla 19</b>	Categorización cruzada de la información total. (Bartolomé, 2023), elaboración propia.....	37
<b>Tabla 20</b>	Estructura general del juego. (Bartolomé, 2024), elaboración propia. ....	45

## **1. INTRODUCCIÓN**





## 1.1. Presentación y justificación

Este trabajo de fin de máster se orienta hacia enseñanza-aprendizaje de la práctica instrumental y aborda el estudio de los procesos de autorregulación de los alumnos de música que se encuentran estudiando en la Escuela Suzuki “Anna Magdalena Bach”. El concepto de autorregulación permite aproximarse a los factores que favorecen la actividad comprometida y autónoma en el aprendizaje. Dicho concepto puede incluir estrategias cognitivas y metacognitivas consideradas tradicionalmente en los modelos de autorregulación del aprendizaje, y estrategias de control volitivo que regulan la atención, motivación y emoción (Trías Seferian, 2017, p.1).

La Escuela “Anna Magdalena Bach” se encuentra en la localidad de Boecillo situada en la provincia de Valladolid y atiende a una formación musical no reglada basada en el Método Suzuki (MS). La elección del tema que encamina esta investigación nace principalmente de un interés personal por mejorar mi labor docente y contribuir a un aprendizaje relevante en mis alumnos. Desde que tengo 9 años, estudié en esta Escuela y actualmente me encuentro impartiendo clases como profesora de violín. Además, la formación Suzuki que estoy realizando de forma paralela me ha permitido conocer con más profundidad las herramientas pedagógicas del método y me ha dado la oportunidad de acceder a información más precisa que ha sido significativa para esta investigación.

En las últimas décadas se ha dado una tasa de abandono de las enseñanzas musicales que me resulta alarmante. En su blog personal, Eduardo Sánchez-Escribano (2021), hace referencia a las tasas de abandono en la enseñanza musical reglada en España. Se pone de manifiesto que hay hasta un 60% de abandono por centro educativo en cada una de las etapas que ofrece un conservatorio (Elemental y Profesional), y que puede llegar hasta un 80% si se tienen en cuenta a aquellos alumnos que comienzan la etapa elemental y no llegan a concluir las Enseñanzas Profesionales de Música. En otro artículo publicado en 2023 se refleja que entre el 50% y el 80% de los estudiantes de música no llegan a finalizar los estudios (Alcaraz y Sánchez-Escribano, 2023, p.82). Los motivos de este abandono pueden ser de diferentes naturalezas, pero sin duda, este factor nos ofrece una medida tanto del rendimiento de los estudiantes como de la eficacia del sistema educativo en general (Lorenzo & Escandell, 2003). Esta consideración se suma al resto de los motivos que me han llevado a adentrarme en esta

esfera de estudio, con el propósito de explorar y proponer alternativas que conduzcan hacia resultados más favorables de los hasta ahora obtenidos.

Pintrich plantea que los estudiantes autorregulados, son aquellos capaces de dirigir su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten construir sus conocimientos de forma significativa, siendo capaces de regular y controlar de forma intencional todo el proceso (Nuñez et al., 2006, p.353-354). Esto implica que conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben qué deben hacer para aprender, han aprendido a monitorizar sus conductas de estudio, ajustan sus conductas y actividades a las demandas de estudio, están motivados para aprender y son capaces de regular su motivación (Nuñez et al., 2006, p.354). Estimo beneficioso este concepto en la repercusión que puede tener para la motivación de los alumnos y, por consiguiente, en su éxito académico y continuidad con los estudios musicales.

Por lo tanto, he considerado como objeto de estudio la autorregulación del aprendizaje en un grupo de estudiantes seleccionado para el caso de entre 11 y 16 años. Esta muestra se sitúa en nivel equivalente al de los estudiantes que cursan entre segundo y quinto de Conservatorio Profesional dentro de la estructura de la enseñanza reglada. Por lo tanto, el estudio de este fenómeno estará limitado a este grupo concreto de individuos en este trabajo, sin que esto obvie la intención de que muestreos más amplios pueda servir para investigaciones futuras con el fin de contribuir a una mejora continua en la calidad educativa, beneficiando a un espectro más amplio de alumnos y optimizando los resultados en diversos entornos educativos

## **1.2. Hipótesis y objetivos**

Si la autorregulación es beneficiosa para el aprendizaje de cualquier tipo, entonces debe haber metodologías de enseñanza específicas que lleven implementados estos procesos en su filosofía didáctica. En las últimas décadas, los modelos de enseñanza musical no reglada están tomando un papel más presente en las escuelas de música y en los conservatorios. Estos modelos constituyen métodos que se alejan del diseño tradicional de enseñanza musical ofreciendo alternativas que, como en el caso del Método Suzuki (MS), priorizan al alumno y sus necesidades antes que a un programa educativo determinado. Sobre estas premisas se sustenta la hipótesis planteada de que las herramientas pedagógicas del MS pueden repercutir

favorablemente en una mayor regulación de la práctica instrumental de los estudiantes por lo que se ha decidido profundizar en el conocimiento y uso de estas herramientas. Esto es, proponer su revisión y muestra de su desarrollo práctico dentro y fuera del aula.

En consecuencia, el principal objetivo de este trabajo es estudiar la vinculación existente entre las herramientas pedagógicas del MS y la promoción de un aprendizaje autorregulado en el contexto del estudio musical. Se postula que el enfoque educativo propuesto por el MS ofrece un entorno propicio para el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes de música, lo que a su vez se deberá traducir en una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y en una mayor probabilidad de mantener la motivación y el compromiso con los estudios musicales a largo plazo. En este sentido, se plantea la necesidad de investigar cómo las herramientas pedagógicas específicas del MS pueden ser efectivamente integradas en un enfoque de aprendizaje autorregulado, con el objetivo de enriquecer y potenciar la experiencia de los estudiantes de música en su desarrollo artístico y académico.

Los objetivos de carácter secundario son los siguientes:

- Conocer las herramientas del MS que el profesor utiliza para trabajar la autorregulación en los alumnos dentro del aula.
- Observar cómo la autorregulación es trabajada y desarrollada en el alumno con ayuda del profesor.
- Determinar qué instrumentos del método son más beneficiosos a la hora de potenciar la autorregulación de la práctica.
- Contemplar de qué manera los alumnos llevan a cabo la autorregulación en su práctica instrumental.
- Comprender cuál es la impresión del padre o madre en cuanto al impacto de la autorregulación en la práctica instrumental de su hijo fuera del aula.

### 1.3. Estado de la cuestión

Se han encontrado diferentes autores que han estudiado y profundizado en este concepto de la autorregulación, especialmente, desde principios del siglo XXI. En concreto, Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. ya habían plasmado a finales del siglo XX la necesidad de cambiar la perspectiva de enseñanza proponiendo estimular una práctica reflexiva en los alumnos (González-Torres y Torrano, 2008, p.1). De hecho, su publicación del libro *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (1989) promovió que muchos otros investigadores empezaran a realizar publicaciones relevantes con los principales avances en esta área.

A modo de síntesis y una vez revisada la bibliografía relacionada con conceptos fundamentales ampliamente aceptados en el ámbito académico de la psicología educativa, la pedagogía y las humanidades (Zimmerman, Boekaerts, Cascallar, Pintrich y Shunk), se parte para este trabajo de un concepto de la autorregulación entendido como el proceso mediante el cual los individuos son capaces de controlar, dirigir y evaluar sus propios pensamientos, emociones y acciones con el fin de alcanzar metas de aprendizaje específicas. Esta capacidad implica la conciencia de uno mismo, la habilidad de establecer metas realistas, la utilización de estrategias efectivas de aprendizaje, la monitorización del progreso y la adaptación de las acciones según sea necesario. En resumen, la autorregulación implica que los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades metacognitivas y afectivas que les permiten ser más eficientes y efectivos en su desarrollo académico y personal.

Por otro lado, en relación al campo de la enseñanza-aprendizaje referido a nuestro tema, y más concretamente al área instrumental, hay que destacar a John McCormick y Gary E. McPherson. Ambos analizaron la relación de la teoría de la expectativa-valor con los resultados obtenidos en el examen (McCormick et al., 2007). El objetivo era determinar las expectativas de éxito en un examen de graduación de instrumentistas entre nueve y diecinueve años. Tras este estudio, pudieron afirmar que los estudiantes asociaban el éxito interpretativo en función del resultado obtenido en el examen. Esto supone que la percepción que los alumnos tienen sobre sí mismos predeterminará los logros que éstos obtengan. A pesar de que los estudiantes implicados en el presente estudio de caso no se enfrentan a exámenes ni reciben calificaciones

numéricas, este fenómeno resulta relevante estudiarlo y aparecerá reflejado en el cuestionario que se utilizará para esta investigación.

Por otro lado, también ha sido un referente los trabajos de Gilles Comeau, Verónica Huta, Yuan Yuan Lu y Mikael Swirp, los cuales a través de un cuestionario basado en la teoría de la autodeterminación, midieron la motivación autónoma de jóvenes estudiantes de música de entre seis y diecisiete años. Su trabajo concluyó que cada uno de los diferentes tipos de motivación que estaban contemplados en el cuestionario conectaban definitivamente entre sí (Comeau et al., 2019, p. 1). Esto permite dilucidar que en la individualidad de cada individuo, la variedad de estrategias para alcanzar un determinado objetivo se complementan y contribuye positivamente al proceso.

En cuanto a la regulación de la práctica musical, James R. Austin y Margaret Haefner Berg, realizaron un estudio acerca de la motivación y regulación de la performatividad en estudiantes preadolescentes de banda y orquesta que tenían entre once y doce años (Austin et al., 2006, p. 535). En este caso, el estudio concluyó con que la motivación y la autorregulación pertenecen a dimensiones distintas a la hora de afrontar la práctica instrumental. Entre otros, el interés personal y el esfuerzo que supone alcanzar los objetivos son aspectos que influyen directamente en la motivación del estudiante, mientras que el entorno familiar estaría más relacionado con la autorregulación que los estudiantes desarrollan para llevar a cabo la práctica. Esta idea del entorno familiar que estos autores transmiten es especialmente interesante cuando hablamos del Método Suzuki, ya que es una de sus bases y un pilar fundamental para el progreso del alumno a nivel integral.

Al mismo tiempo, desde el ámbito de la psicología musical se afirma la influencia que tiene el entorno y las familias, sobre el desarrollo musical de los niños. Se resalta la importancia de que esta influencia tenga lugar dentro de un contexto interactivo en el que los niños y los padres van construyendo mutuamente una relación y van tomando en cuenta las características que resultan positivas y negativas para el aprendizaje (Hallam et al., 2004, p.17). Esta idea ha sido también relevante en este trabajo ya que transita y se encaja con uno de los pilares fundamentales del método Suzuki: el considerar a los padres como uno de los vértices del triángulo cruciales en el proceso de aprendizaje del alumno.

Por otro lado, Gary McPherson posee una amplia literatura acerca de la relevancia de la motivación en música y en concreto de las diferentes teorías de la motivación, tales como la de expectativa-valor y la de la autorregulación entre otras. En relación con el aprendizaje autorregulado, se pueden encontrar algunas publicaciones del autor en los que aborda el término de la autorregulación y aporta herramientas para transformar las habilidades mentales en habilidades prácticas. En ocasiones, evita centrarse en las conductas únicamente y propone un modelo que observe las diferentes áreas del aprendizaje autorregulado (selección de objetivos, planificación, autoevaluación, y reflexión) (McPherson, 2022). En otras investigaciones, expone un modelo de métodos mixtos orientado al estudio de la autonomía del estudiante a través de las interacciones profesor-alumno durante la clase (Kupers et al., 2015). Este modelo no se ha tenido en cuenta de manera completa para esta investigación, pero sí se han considerado los enfoques de observación que propone el autor.

En cuanto a los procedimientos de análisis, hay que reseñar estudios recientes que han tratado de evaluar los procesos de autorregulación a través del autoinforme (Nuñez et al., 2006, p.353). Estos autores confirmaron la hipótesis de que las respuestas que se aportan en las encuestas son de mayor calidad si el individuo conoce el proceso de autorregulación y tiene consciencia de las tareas y actividades que están implicadas en el mismo y definen al estudiante con éxito como un “estudiante autorregulado” (Nuñez et al., 2006, p.354). La mayor parte de la información obtenida acerca del impacto de la autorregulación en los individuos ha sido extraída sobre la base del análisis de las respuestas a cuestionarios que las propias personas, objeto de estudio, han aportado. En este mismo sentido, se abunda en la necesidad de utilizar herramientas que puedan medir las estrategias que el estudiante utiliza en sus procesos de aprendizaje (González-Torres et al., 2008, p.2). Todo ello se ha tenido en cuenta para esta investigación pero aplicado a la práctica del instrumento y, además, se ha asumido el hecho de que con frecuencia los alumnos no son capaces de responder a las preguntas que se plantean en el cuestionario. Las razones se justifican por dos vías: falta de comprensión, ya que no están familiarizados con los términos que el aprendizaje autorregulado plantea, y poca consciencia personal a la hora de analizar su propia práctica.

Realmente sería enriquecedor para esta investigación haber podido obtener referencias de otros autores que presentaran en sus trabajos instrumentos no solo útiles en un sentido autorreflexivo, sino que tuvieran la posibilidad de medir la autorregulación durante el proceso

de práctica o incluso en el uso de otros mecanismos fuera del momento preciso de la práctica (como un registro diario, entrevistas personales y etc.). Lo cierto es que las búsquedas relacionadas con la motivación, la música y el MS no resultaron tan exitosas en nuestro caso. La información encontrada al respecto se limita a un artículo relacionado con el vínculo entre la motivación y el juego en estudiantes del Libro 1 (Sever, 2019, y en cuanto a la autorregulación y a su relación con el desarrollo o implementación a través del MS, no se ha encontrado ningún documento pertinente.

#### **1.4. Marco teórico**

Con el fin de proporcionar un marco conceptual sólido que permita comprender cómo la autorregulación influye en el aprendizaje y cómo los estudiantes pueden utilizar estrategias de autorregulación para mejorar su práctica y rendimiento, se han revisado las principales escuelas y autores que han trabajado el concepto de autorregulación. A partir de esas premisas, se ha buscado su aplicación y correlato en el aprendizaje de un instrumento musical con el objetivo de contribuir a dotar de un contexto sólido y poder arrojar luz al estudio del caso y práctica que se busca implementar. En concreto, estas revisiones han tomado como referencia la teoría social cognitiva de Bandura (1986), la teoría de la motivación de la expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2002), el modelo de aprendizaje autodirigido de Knowles (1975), las teorías de la autorregulación de Zimmerman (2000) y las teorías de la fluidez cognitiva de Csikszentmihalyi (Fernández-Abascal, 1998).

En cuanto a la teoría social cognitiva planteada por Albert Bandura, hay que señalar que enfatiza la autorregulación como un proceso fundamental en el aprendizaje. Según esta teoría, los individuos pueden aprender a través de la observación de otros (modelado), la autoevaluación y el auto refuerzo. En el contexto del aprendizaje musical, la autorregulación se aplica cuando los estudiantes establecen metas, utilizan estrategias eficaces de práctica y monitorizan su progreso. De esta teoría se ha adoptado los conceptos de “modelado”, autoevaluación y auto refuerzo.

En segundo lugar, se ha tenido en cuenta la teoría de la motivación de la expectativa-valor desarrollada por Eccles y Wigfield, que postula que la motivación está influenciada por las expectativas de éxito y el valor que se atribuye a la tarea. En el caso que atañe a esta investigación, se ha tenido en cuenta para el aprendizaje musical en cuanto los estudiantes

pueden utilizar la autorregulación para gestionar sus expectativas de éxito y valorar la práctica y el dominio del instrumento. En concreto, se ha tenido en cuenta entorno al impacto de las comparaciones entre estudiantes, y se ha podido observar a través de las respuestas específicas ofrecidas en los cuestionarios.

En tercer lugar, se ha revisado el modelo de aprendizaje autodirigido desarrollado por Malcolm Knowles que, en definitiva, destaca la importancia de la autonomía en el aprendizaje. Se ha considerado su aplicación en este estudio de caso desde el enfoque de que los estudiantes puedan dirigir su propia práctica, estableciendo objetivos personales y desarrollando estrategias de autoevaluación. En el estudio de caso recogido en el capítulo 2 se muestran las impresiones que se han recogido de la observación de las clases y de qué forma estos objetivos han sido impulsados por el profesor y estimulados en el alumno. En esta misma línea, en el capítulo 3, se encuentra una propuesta que trata de impulsar estos propósitos favoreciendo así que los alumnos puedan llegar a dirigir su propia práctica con mayor autonomía.

En cuarto lugar, se ha revisado la teoría formulada por Barry Zimmerman (2000), el cual describe el proceso de autorregulación del aprendizaje, que incluye tres fases: la fase de planificación (establecimiento de metas y estrategias), la fase de ejecución (implementación de estrategias de aprendizaje) y la fase de autoevaluación (reflexión sobre el progreso y ajuste de las estrategias). En el contexto del aprendizaje musical, los estudiantes pueden aplicar esta teoría para mejorar su práctica y rendimiento. Esta estructura tripartita se encuentra también reflejada en el *SRQ (Self-Regulation Questionnaire)* que ha sustentado la metodología de observación y análisis de datos y que se expone en el epígrafe 2.1.2.

Finalmente, se ha acudido a la teoría de la fluidez cognitiva de Mihaly Csikszentmihalyi que describe el estado de flujo y se caracteriza por un profundo compromiso y concentración en una actividad. Los estudiantes de música pueden utilizar la autorregulación para alcanzar estados de flujo durante la práctica y la interpretación musical, lo que puede mejorar su rendimiento y satisfacción (Fernández-Abascal, 1998). La delimitación del tiempo de práctica y la variedad de actividades con un sentido estructurado, progresivo y constructivo, que se ha planteado en la propuesta de intervención (capítulo 3), está directamente ligada con la búsqueda de este estado de flujo que describe el autor.



Una vez revisadas las anteriores teorías y la aproximación general que se ha hecho del concepto de autorregulación y su aplicación en el ámbito de la música, se han considerado esos mismos criterios en el aprendizaje de un instrumento musical utilizando el enfoque del método Suzuki. Aunque el mismo tiene sus propias propuestas centradas fundamentalmente en la escucha, imitación, repetición y participación activa de la familia, los estudiantes pueden aplicar principios de autorregulación para mejorar su práctica y rendimiento musical. Esto implica establecer metas personales, practicar de manera deliberada, reflexionar sobre el progreso y mantener la motivación a lo largo del camino.

### **1.5. Metodología**

Con el fin de realizar un trabajo lo más preciso posible y poder contrastar la hipótesis planteada de la manera más fidedigna, se ha llevado a cabo un proceso de investigación vinculando la teoría con la observación y análisis. El procedimiento ha estado basado en métodos de carácter mixto, ya que emplea técnicas cualitativas y cuantitativas. Por ende, se han utilizado métodos y técnicas propias de estas metodologías y esto se puede observar en la recogida de datos a través de la observación y los cuestionarios, y en la sistematización/tratamiento de la información recogida. La combinación de ambas prácticas nos ofrece una visión más exacta de cómo la autorregulación es desarrollada a través del método Suzuki.

La estrategia de trabajo se amplía con la adopción del estudio de caso que proporciona a la dimensión más estática del desarrollo de la observación una postura más dinámica. El estudio de caso se centra en un caso particular o, más específicamente aquí, a un conjunto limitado de casos para comprender el fenómeno complejo del aprendizaje musical y la autorregulación en su contexto real. Se ha partido de una primera aproximación teórica que define el método del caso como una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado (Martínez-Carazo 2006, p. 189). Por ello, este trabajo se apoya en un estudio de caso de tipo instrumental, el cual se basa en someter a prueba una teoría (Stake, 1994), la cual ha sido planteada en la hipótesis. De entre los tipos de caso que pueden estudiarse, el presente corresponde con un estudio de caso “teórico”. Esto se

debe a que se han escogido casos de personas de características semejantes o diferentes, pero cuyo análisis puede contribuir a esclarecer la hipótesis. (Merriam, 1998; Stake, 1994).

### **1.6. Estructura del trabajo**

El trabajo se organiza en dos capítulos centrales que consolidan el eje de la investigación enmarcados por una introducción que sustenta las bases teóricas y metodológicas del trabajo, y por las conclusiones.

En el primer capítulo se sitúa el presente estudio ofreciendo una contextualización teórica del concepto de autorregulación y sus implicaciones en la educación. Esto ha sido apoyado en los estudios encontrados que han abordado este fenómeno. También se exponen las metodologías y métodos que se han utilizado para elaborar el trabajo explicando así el *Self-Regulation Questionnaire (SRQ)* sobre el que se ha basado el análisis cuantitativo y cualitativo. Los capítulos centrales están dedicados al estudio de caso y a la propuesta de intervención.

En el capítulo referente al estudio de caso se comienza identificando el caso y el delimitando el estudio ofreciendo la información pertinente acerca de la Escuela Anna Magdalena Bach (Boecillo), su metodología de enseñanza y los participantes que van a formar parte del estudio. Tras recoger los datos necesarios, se procede al análisis e interpretación de los mismos, y se cierra con unas conclusiones claves para diseñar la propuesta de intervención expuesta en el capítulo 3. Estas conclusiones han permitido comprender de qué manera esta Escuela a través del MS influye en los procesos autorreguladores del aprendizaje en los estudiantes.

Con la propuesta de intervención se ha pretendido compensar los desniveles observados en los resultados del estudio y proporcionar una herramienta creativa e innovadora que fomente tanto una práctica eficiente de los estudiantes, como un apoyo pedagógico que puede ser útil para los profesores.

Por último, se exponen las conclusiones finales a las que siguen los anexos que recogen las preguntas de los cuestionarios que han sido realizados a cada uno de los agentes y las observaciones hechas durante las clases. Los datos han sido recogidos en tablas cuya distribución y formato ofrecen información detallada y facilitan la visualización de los resultados.

## **2. ESCUELA SUZUKI ANNA MAGDALENA BACH: ESTUDIO DE CASO**



Este estudio de caso ha sido realizado en la Escuela Suzuki Anna Magdalena Bach de Valladolid. La propuesta fue efectuada y aceptada por el centro. Asimismo, fue concedida la autorización para llevar a cabo la observación-investigación a través de la firma de un consentimiento informado por parte del centro, de los profesores y de las familias implicadas. Mediante la firma de este consentimiento, todos los participantes daban testimonio de haber recibido la información relativa al proyecto, de su participación voluntaria y de la anonimidad de sus nombres y datos personales.

A continuación se expone la correlación de las perspectiva teóricas expuestas en el Marco Teórico con los aspectos fundamentales de la enseñanza según el MS.

En primer lugar, el concepto de modelo social de aprendizaje que deriva del marco teórico de Bandura , puede relacionarse de manera radical con el MS si tenemos en cuenta que este último se basa en el principio de que el aprendizaje musical se asemeja al aprendizaje de la lengua materna, donde los estudiantes absorben habilidades comunicativas o musicales a través de la inmersión, la imitación y la repetición (Suzuki, 1983). En este contexto, la autorregulación se manifiesta cuando los estudiantes internalizan las habilidades y técnicas musicales a través de la escucha activa, la práctica regular y la autoevaluación.

En segundo lugar, considerando la teoría expuesta por Eccles y Wigfield en relación con la concordancia entre la motivación y las expectativas de éxito y valora atribuido a la tarea, hemos de considerar que el paralelismo con el modelo Suzuki es fácil si tenemos en cuenta que los estudiantes aprenden en un entorno de apoyo, donde los padres, maestros y compañeros de clase desempeñan un papel activo en el proceso de aprendizaje (Kataoka, 2007). Los estudiantes pueden utilizar la autorregulación para establecer metas personales, autoevaluarse y ajustar su práctica en función de la retroalimentación recibida de sus maestros o de los familiares que los acompañan cada semana en su aprendizaje. Los comentarios que las personas influyentes en el estudiante expresen hacia éste, suscitará la manera en que el propio alumno acabe realizando la autoevaluación sobre sí mismo, lo cual se entiende que es el objetivo final.

En tercer lugar, se ha contemplado la aplicación de una práctica intencionada o dirigida planteada por Knowles y la evaluación o análisis implícito en cualquier actividad de aprendizaje. En este sentido conviene señalar que, aunque el MS se centra en la estimulación del aprendizaje fundamentalmente a través de la imitación y la repetición, los estudiantes pueden aplicar la autorregulación a través de la práctica deliberada y la reflexión (Kataoka,

2007). Esta práctica deliberada y reflexionada tiene lugar en todo el proceso de aprendizaje del estudiante de forma indirecta desde que empieza a tocar el instrumento. Son los padres junto con el profesor los que monitorizan estos procesos, y el alumno a través de la imitación y la repetición asimila estas dinámicas de práctica instrumental de forma pasiva. Sin embargo, el objetivo final es que el propio estudiante acabe interiorizando estas estrategias para pasar de ser agente del proceso a dirigir él mismo su práctica. Esto implica establecer metas específicas para cada sesión de práctica, identificar áreas de mejora y utilizar estrategias de autorregulación, como la división del tiempo de práctica y la autoevaluación para mejorar su rendimiento.

En cuarto lugar, las fases que caracterizan un aprendizaje autorregulado expuestas por Zimmerman encajan con la forma en que se llevan a cabo las clases a través del MS. La planificación definida por el establecimiento de metas y estrategias, la ejecución y la autoevaluación serán estudiadas a través de la observación de la utilización de los recursos pedagógicos que se exponen más adelante: refuerzo positivo, imitación e implementación de técnicas graduales.

En último lugar, y en relación con uno de los objetivos principales del MS que es desarrollar la autoconfianza y la motivación intrínseca en los estudiantes (Kataoka, 2007), la autorregulación juega un papel clave en este proceso, ya que los estudiantes aprenden a establecer y alcanzar metas personales, a gestionar sus emociones y a mantener la motivación a lo largo de su viaje de aprendizaje musical. Este factor está directamente conectado con el estado de flujo presentado por Csikszentmihalyi, el cual se caracteriza por mantener el compromiso y la concentración durante la actividad.

Finalmente, el apoyo familiar y comunitario desempeñan un papel crucial en el aprendizaje musical de los estudiantes dentro del MS (Suzuki, 1983). Los padres pueden fomentar la autorregulación al proporcionar un ambiente de práctica estructurado, establecer expectativas claras y brindar apoyo emocional a sus hijos durante el proceso de aprendizaje. El refuerzo positivo y la celebración de cada logro tan evidente y natural en el aprendizaje de la lengua materna y que Suzuki establece como bases del método (S.A.A., 2005, p.3), cobra mucho significado cuando se trata de la construcción de la identidad y autoestima del alumno a corto y largo plazo.

## 2.1. Identificación del caso y delimitación del estudio

El proceso ha implicado diferentes fases. Se comenzó por la selección del caso y la delimitación del objeto de estudio que llevó a la elección de la escuela ya presentada y a la relación del método con el desarrollo de procesos autorreguladores de la práctica instrumental como objeto de estudio. Posteriormente, se procedió a la recopilación de datos a través de cuestionarios dirigidos a los diferentes agentes implicados en el proceso educativo del estudiante (profesor, estudiante y acompañante) y a través de observaciones directas durante las clases. Una vez recogidos los datos, se ha llevado a cabo el análisis empleando los principios seleccionados en el marco teórico y, concretamente, aplicados al MS, tal y como se ha apuntado en el inicio de este capítulo, y sobre las bases de la triangulación de los datos que nos permita llegar a concretar los primeros resultados o conclusiones. A la luz de este análisis, se ha podido dilucidar cómo los conceptos teóricos son relevantes en el proceso de aprendizaje y las implicaciones que estos hallazgos tienen para la enseñanza instrumental en el ámbito musical. Por último, las conclusiones que han servido como puente para la propuesta de intervención.

### 2.1.1. *Participantes*

Atendiendo a las cualidades que conciernen a un estudio de caso se han tomado como muestra tres casos, atendiendo al modelo de casos “teóricos”<sup>1</sup>, equivalentes a tres profesores de la Escuela.

Cada uno de ellos ha seleccionado de forma aleatoria a dos de sus alumnos que cumplieran con las siguientes condiciones: que fuesen de niveles similares, que llevasen al menos un año recibiendo formación Suzuki en la escuela y que tuviesen un mínimo de independencia en la práctica y de madurez para responder a las preguntas planteadas en la encuesta. Además, se ha pedido la participación del familiar que acompaña a su hijo durante sus clases de instrumento y en su práctica diaria en casa.

En definitiva, los participantes que han intervenido en este proyecto son tres profesores de piano, violín y violonchelo, uno por especialidad; seis alumnos de entre 11 y 16 años, dos

---

<sup>1</sup> Casos “teóricos”. Estos casos se escogen porque permiten probar algún aspecto de una teoría. Pueden ser personas con características semejantes o diferentes, pero cuyo análisis puede contribuir a esclarecer alguna hipótesis o teoría (Merriam, 1998; Stake, 1994).

por especialidad; y seis familiares o responsables acompañantes, uno por alumno. Entre los alumnos hay un total de cuatro chicas y dos chicos que llevan entre 6 y 12 años como alumnos de la Escuela y que han seguido los niveles que marca el método en función de los libros de piezas. Todos ellos se encuentran entre los niveles 4 y 10.

Por último, y con el objetivo de evitar la filtración de información confidencial acerca de los datos personales de los participantes, se han asignado códigos para cada uno de los individuos de la siguiente manera: profesor X (PX), estudiante (EXnº) y el acompañante (AXnº).

### ***2.1.2. Herramientas de recopilación y análisis de datos***

Tanto para la elaboración de los cuestionarios como para la observación se ha tomado como referencia el “Cuestionario de Autorregulación” (*Self Regulation Questionnaire - SRQ*) formulado por Brown, Miller y Lawendowski (Brown et al., 1999). Este cuestionario, contiene un total de 63 preguntas que han sido revisadas y adecuadas a nuestro caso de estudio.

En primer lugar, el número de preguntas se ha reducido a una cantidad total de 17. Al mismo tiempo, no se ha limitado su aplicación a la del formulario original, sino que se han implementado a los tres agentes principales del aprendizaje que contempla el MS. Esto es; el profesor, el alumno y el familiar o responsable acompañante.

En segundo lugar, hemos ampliado la concreción de las respuestas en función de las tres miradas diferentes que se contemplan. Las preguntas formuladas en el cuestionario original se dividen en siete categorías o etapas en función del aspecto de la autorregulación que se mide. Se plantea que la ausencia de autorregulación o la deficiencia en el desempeño de ésta, estaría asociada a alguna carencia en alguna de las etapas que concretan en las siguientes: recibir información relevante, valorar la información y compararla con las normas, activar el cambio, buscar alternativas para el cambio, formular un plan de acción, llevar a cabo el plan y evaluar la efectividad del plan. En este caso, y con el fin de ser lo más exactos posible en las observaciones individuales, se ha revisado la pertinencia y la posibilidad de extrapolar y adaptar las preguntas tipo al ámbito de la investigación actual llegando a formular tres cuestionarios tipo (ver. Anexo). El resumen de las preguntas se muestra en la tabla 1.



**Tabla 1**

*Selección de preguntas del SRQ. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

<b>Etapa</b>	<b>Cantidad de preguntas seleccionadas</b>	<b>Número de pregunta en SRQ</b>
<b>1. Recepción de información</b>	3	1 36 50
<b>2. Valoración</b>	2	30 37 + 44
<b>3. Activar el cambio</b>	2	17 24
<b>4. Búsqueda de alternativas</b>	3	11 25 + 32 + 60 46
<b>5. Planear el cambio</b>	2	5 61
<b>6. Aplicación del plan</b>	3	13 41 62
<b>7. Evaluación del plan</b>	2	49 56

Los cuestionarios elaborados son de carácter cuantitativo y cerrado. Los participantes han reaccionado a las afirmaciones atendiendo a una escala de respuestas acotada, cuyos valores han sido establecidos del 1 al 5, considerando el 1 como la respuesta si el individuo “no está en absoluto de acuerdo” con la afirmación y respondiendo un 5 si el individuo “está totalmente de acuerdo” con la afirmación planteada. Una vez redactadas las tres encuestas, han sido entregadas vía online a cada uno de los participantes y respondidas de forma individual.

Con el objetivo de alcanzar una mayor concreción sobre los asuntos a tratar, se han observado de forma presencial dos clases de cada uno de los alumnos para así poder recoger

información de forma directa. Además, estas clases han sido grabadas con el fin de poder precisar las observaciones posteriormente a la observación. De este modo, ha sido posible comparar las respuestas a los cuestionarios con las apreciaciones personales derivadas de este análisis.

En relación con la observación, hemos seleccionado tres ejes basados en tres de los principios fundamentales de la enseñanza según el MS y considerando la relevancia en el contexto del estudio en el que nos hallamos. Los elementos mencionados son:

1. El refuerzo positivo
2. La imitación
3. Dificultad gradual.

Señalar que este tercer elemento ha sido entendido no solo atendiendo al repertorio, sino al carácter gradual de la filosofía implementadas desde el MS. A lo largo del proyecto haremos referencia a este concepto utilizando el término de “gradualidad”.

Una vez realizado el estudio de caso y habiendo analizado los resultados obtenidos, se ha elaborado una propuesta de intervención con el fin fomentar de una forma más directa la autorregulación de la práctica que tome en consideración tanto el impacto que ha tenido cada estrategia en los diferentes procesos de la autorregulación como el alcance total que ha tenido en cada uno de ellos. Esta propuesta se ha llevado a cabo observando tres características en los resultados: la representatividad de cada una de las fases de la autorregulación; la estimulación global de cada uno de los procesos; y la significancia de las divergencias entre las apreciaciones de los diferentes agentes del proceso de aprendizaje (profesores, alumnos y padres).

## **2.2. Recopilación de datos**

### **2.2.1. Cuestionarios**

A continuación, se presentan los datos recogidos de las respuestas a los cuestionarios en tablas con el fin de poder analizarlas. En cada uno de los tres casos, se muestran los resultados de cada agente.

## a) CASO 1

**Tabla 2**

*Códigos y datos de los participantes del Caso 1. (Bartolomé, 2023), elaboración propia.*

<b>Código profesor</b>	<b>Código alumnos</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel</b>	<b>Años de práctica</b>
P1	E1.1	13	4	10
	E1.2	10	4	6

**Tabla 3**

*Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 1.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

<b>Nº de pregunta</b>	<b>Respuesta P1</b>	<b>Respuesta E1.1</b>	<b>Respuesta A1.1</b>
Pregunta 1	5	3	2
Pregunta 2	4	2	4
Pregunta 3*	1	2	4
Pregunta 4	5	4	2
Pregunta 5*	3	5	4
Pregunta 6	5	5	4
Pregunta 7*	3	3	2
Pregunta 8	5	4	2
Pregunta 9	2	4	4
Pregunta 10	5	3	4
Pregunta 11*	1	2	2
Pregunta 12	4	1	2
Pregunta 13*	2	5	2
Pregunta 14	3	4	2
Pregunta 15*	4	1	4
Pregunta 16	4	5	4
Pregunta 17	5	2	2

**Tabla 4**

*Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 1.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

Nº de pregunta	Respuesta P1	Respuesta E1.2	Respuesta A1.2
Pregunta 1	5	2	2
Pregunta 2	4	5	5
Pregunta 3*	1	1	2
Pregunta 4	5	4	4
Pregunta 5*	3	5	2
Pregunta 6	5	4	4
Pregunta 7*	3	4	2
Pregunta 8	5	4	4
Pregunta 9	2	2	4
Pregunta 10	5	4	2
Pregunta 11*	1	2	1
Pregunta 12	4	4	2
Pregunta 13*	2	4	2
Pregunta 14	3	2	4
Pregunta 15*	4	3	2
Pregunta 16	4	3	2
Pregunta 17	5	5	2

## b) CASO 2

**Tabla 5**

*Códigos y datos de los participantes del Caso 2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

Código profesor	Código alumnos	Edad	Nivel	Años de práctica
P2	E2.1	14	10	10
	E2.2	15	7	12

**Tabla 6**

*Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 2.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

Nº de pregunta	Respuesta P2	Respuesta E2.1	Respuesta A2.1
Pregunta 1	4	4	5
Pregunta 2	4	5	3
Pregunta 3*	1	3	1
Pregunta 4	5	4	5
Pregunta 5*	5	4	3
Pregunta 6	3	5	5
Pregunta 7*	3	5	1
Pregunta 8	4	5	4
Pregunta 9	2	5	3
Pregunta 10	5	3	4
Pregunta 11*	2	3	1
Pregunta 12	4	4	2
Pregunta 13*	3	4	1
Pregunta 14	4	3	3
Pregunta 15*	2	2	3
Pregunta 16	4	4	5
Pregunta 17	5	5	5

**Tabla 7**

*Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 2.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

Nº de pregunta	Respuesta P2	Respuesta E2.2	Respuesta A2.2
Pregunta 1	4	4	4
Pregunta 2	4	4	4
Pregunta 3*	1	2	4
Pregunta 4	5	3	4
Pregunta 5*	5	5	4
Pregunta 6	3	5	3
Pregunta 7*	3	4	3
Pregunta 8	4	3	4
Pregunta 9	2	3	5
Pregunta 10	5	2	3
Pregunta 11*	2	1	3
Pregunta 12	4	4	5
Pregunta 13*	3	4	3
Pregunta 14	4	3	3
Pregunta 15*	2	1	1
Pregunta 16	4	4	4
Pregunta 17	5	4	5

## c) CASO 3

**Tabla 8**

*Códigos y datos de los participantes del Caso 3. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

<b>Código profesor</b>	<b>Código alumnos</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel</b>	<b>Años de práctica</b>
P3	E3.1	11	6	6
	E3.2	13	6	10

**Tabla 9**

*Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 3.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

<b>Nº de pregunta</b>	<b>Respuesta P3</b>	<b>Respuesta E3.1</b>	<b>Respuesta A3.1</b>
Pregunta 1	4	5	5
Pregunta 2	4	5	4
Pregunta 3*	1	1	2
Pregunta 4	5	5	4
Pregunta 5*	4	5	2
Pregunta 6	5	5	4
Pregunta 7*	3	5	4
Pregunta 8	5	5	4
Pregunta 9	4	5	3
Pregunta 10	5	5	4
Pregunta 11*	1	1	2
Pregunta 12	4	3	3
Pregunta 13*	2	1	2
Pregunta 14	4	2	3
Pregunta 15*	1	1	2
Pregunta 16	4	5	4
Pregunta 17	5	1	2

**Tabla 10**

*Respuestas obtenidas de las encuestas del Caso 3.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

<b>Nº de pregunta</b>	<b>Respuesta P3</b>	<b>Respuesta E3.2</b>	<b>Respuesta A3.2</b>
Pregunta 1	4	4	3
Pregunta 2	4	5	4
Pregunta 3*	1	2	2
Pregunta 4	5	4	4
Pregunta 5*	4	5	3
Pregunta 6	5	4	4
Pregunta 7*	3	5	4
Pregunta 8	5	4	4
Pregunta 9	4	4	2
Pregunta 10	5	4	3
Pregunta 11*	1	2	2
Pregunta 12	4	4	2
Pregunta 13*	2	2	2
Pregunta 14	4	3	4
Pregunta 15*	1	4	2
Pregunta 16	4	3	4
Pregunta 17	5	4	2

### **2.2.2. Observación de las clases**

En las siguientes tablas se sintetizan las intervenciones detectadas mediante la observación de clases, señalando las herramientas del MS empleadas y las etapas de la autorregulación que se han estimulado en cada intervención (ver. Anexo). Se han seleccionado y analizado únicamente las intervenciones de la clase que están relacionadas con los temas que aluden al desarrollo de la autorregulación en torno a los aspectos del MS escogidos (refuerzo positivo, imitación y gradualidad).

## a) CASO 1

**Tabla 11**

*Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 1.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

E.1.1.										
	SUZUKI			AUTORREGULACIÓN						
<i>Intervención 1</i>		I		R	V	A	B			
<i>Intervención 2</i>	R		G				B	P	L	E
<i>Intervención 3</i>	R		G				B	P		E
<i>Intervención 4</i>		I				A	B	P		
<i>Intervención 5</i>	R					A		P		E
<i>Intervención 6</i>		I	G		V	A		P		
<i>Intervención 7</i>	R	I					B			
<i>Intervención 8</i>	R	I	G			A	B	P	L	

**Tabla 12**

*Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 1.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

E.1.2.										
	SUZUKI			AUTORREGULACIÓN						
<i>Intervención 1</i>	R									E
<i>Intervención 2</i>		I				A	B	P	L	
<i>Intervención 3</i>		I	G			A	B			
<i>Intervención 4</i>		I					B	P		
<i>Intervención 5</i>	R				V		B			
<i>Intervención 6</i>	R	I		R	V	A				E
<i>Intervención 7</i>	R	I					B	P	L	
<i>Intervención 8</i>	R		G					P		E



## b) CASO 2

**Tabla 13**

*Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 2.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

E.2.1.										
	SUZUKI			AUTORREGULACIÓN						
<i>Intervención 1</i>	R			R	V					
<i>Intervención 2</i>	R	I			V	A				
<i>Intervención 3</i>			G					P	L	
<i>Intervención 4</i>	R	I			V	A	B			E
<i>Intervención 5</i>	R	I	G		V	A	B			
<i>Intervención 6</i>			G		V	A	B	P		
<i>Intervención 7</i>	R		G					P	L	E

**Tabla 14**

*Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 2.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia*

E.2.2.										
	SUZUKI			AUTORREGULACIÓN						
<i>Intervención 1</i>	R			R	V	A		P		E
<i>Intervención 2</i>	R	I			V	A	B			
<i>Intervención 3</i>	R	I	G				B	P	L	E
<i>Intervención 4</i>		I						P	L	E
<i>Intervención 5</i>		I	G					P		
<i>Intervención 6</i>	R	I				A	B			
<i>Intervención 7</i>		I				A	B			E
<i>Intervención 8</i>		I	G		V	A	B	P	L	E

## c) CASO 3

**Tabla 15**

*Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 3.1. (Bartolomé, 2024), elaboración propia*

E.3.1.										
	SUZUKI			AUTORREGULACIÓN						
<i>Intervención 1</i>			G	R	V	A	B			
<i>Intervención 2</i>		I			V	A	B	P		
<i>Intervención 3</i>			G		V	A				
<i>Intervención 4</i>		I	G			A				
<i>Intervención 5</i>	R					A				E
<i>Intervención 6</i>	R	I	G			A	B	P		
<i>Intervención 7</i>	R									E
<i>Intervención 8</i>	R	I	G		V	A	B	P	L	
<i>Intervención 9</i>		I	G			A	B	P	L	

**Tabla 16**

*Categorización de las herramientas utilizadas y de las fases desarrolladas en el caso 3.2. (Bartolomé, 2024), elaboración propia*

E.3.2.										
	SUZUKI			AUTORREGULACIÓN						
<i>Intervención 1</i>	R		G	R	V	A				E
<i>Intervención 2</i>			G			A	B	P	L	
<i>Intervención 3</i>	R	I			V	A				
<i>Intervención 4</i>	R	I	G				B	P	L	E
<i>Intervención 5</i>	R	I				A	B	P		
<i>Intervención 6</i>	R									E
<i>Intervención 7</i>		I	G				B	P		
<i>Intervención 8</i>	R		G				B	P		

### **2.3. Análisis e interpretación de datos**

En la siguiente tabla, se recogen las respuestas a las encuestas clasificadas por etapas de la autorregulación. Al mismo tiempo, se indica la media aritmética de las respuestas por grupos de agentes, con el fin de poder comparar la percepción de cada uno de ellos. Dicha información se complementa con una contabilización del número total de intervenciones encontradas durante las clases para cada etapa de la autorregulación. Esta información se presenta también de modo gráfico de modo que se facilite su visualización. A través de la síntesis de los datos obtenidos por medio de las encuestas y las observaciones realizadas durante las clases, se han podido inferir resultados concretos acerca del desarrollo de la autorregulación tomando como referencia cada uno de los procesos estudiados de forma individual.

Tabla 17

Media de los datos de las encuestas en base 10. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.

RESULTADOS ENCUESTAS			
	PROFESOR	ESTUDIANTE	ACOMPANANTE
R (1-3) (SOBRE 15)	14	9	8
		12	11
	14	12	14
		12	10
	14	15	13
		13	11
MEDIAS	14.00	12.17	11.17
SOBRE 10	9.33	8.11	7.44
V (4-5) (SOBRE 10)	8	9	6
		9	6
	10	8	8
		8	8
	9	10	6
		9	7
MEDIAS	8.93	8.83	6.83
A (6-7) (SOBRE 10)	8	8	8
		6	8
	6	6	10
		7	6
	8	6	6
		5	6
MEDIAS	7.20	6.20	7.06
B (8-10) (SOBRE 15)	12	11	10
		10	10
	11	13	11
		8	12
	14	15	11
		12	9
	12.21	11.05	10.41
SOBRE 10	8.14	7.37	6.94
P (11-12) (SOBRE 10)	9	5	6
		8	7
	8	7	7
		9	8
	9	8	7
		8	6
MEDIAS	8.64	7.50	6.83
L (13-15) (SOBRE 15)	9	10	8
		7	12
	11	9	11
		10	11
	13	12	11
		9	12
	10.75	9.25	10.63
SOBRE 10	7.17	6.17	7.09
E (16-17) (SOBRE 10)	9	7	6
		8	4
	9	9	10
		8	9
	9	6	6
		7	6
MEDIAS	9.00	7.50	6.83

### ***2.3.1. Análisis a través de las fases de la autorregulación***

Los resultados de los cuestionarios que se han expuesto previamente permiten detectar las conexiones que existen entre las percepciones de los diferentes agentes del proceso educativo para cada una de las etapas de la autorregulación que se han examinado. En una observación de cada fase de forma individual se deduce que existen ciertas divergencias en la apreciación que los participantes tienen en cuanto al desarrollo de la autorregulación sobre cada una de ellas.

Se exponen a continuación estas divergencias según las fases:

- a) En cuanto a la “recepción de información relevante”, los profesores consideran que este aspecto es desarrollado casi en su totalidad. Mientras, los alumnos y acompañantes aprecian un desarrollo de esta fase por debajo de lo estipulado por los profesores. Sin embargo, en las observaciones, esta fase ha sido con diferencia la que menos presencia ha tenido durante las clases.
- b) En la fase de “valoración de la información y comparación con las normas”, los profesores y alumnos coinciden en sus apreciaciones, mientras que los acompañantes no acreditan que esta fase esté trayendo resultados destacables. En todo caso, la divergencia con los acompañantes no es la más significativa, ya que en muchos casos puede deberse a la falta de comprensión musical o de los términos que comúnmente son utilizados entre los músicos. En este caso, los valores de las encuestas coinciden en gran medida con las observaciones de las sesiones de clase.
- c) En cuanto a las fases centrales que hemos llamado “activación del cambio”, “búsqueda de alternativas para el cambio” y “formulación de un plan de acción”, los profesores estiman su aportación en el desarrollo de la autorregulación ligeramente por encima de lo que los alumnos y los acompañantes perciben. La observación de las sesiones de clase muestra que estas fases han sido verdaderamente significativas, por lo que se podría deducir que existe una falta de consciencia por parte de los participantes en cuanto al desarrollo de la autorregulación a través de estas etapas.

- d) En el periodo que hace referencia a “llevar a cabo el plan”, se observa una leve divergencia en cuanto a las opiniones de los estudiantes con respecto a la apreciación de los profesores y acompañantes, los cuales coinciden en gran medida con las valoraciones resultantes de la observación de las clases. En este caso, la divergencia puede ser debida a que, durante las clases, en muchas ocasiones se pone de manifiesto el plan de acción, pero no siempre se lleva a cabo durante ese tiempo, sino que el profesor establece pautas al estudiante para llevar a cabo durante la semana en sus sesiones de práctica.
- e) Finalmente, en lo que se refiere al proceso de “evaluación de la efectividad del plan”, sí que encontramos una gran divergencia entre los miembros participantes. Mientras los profesores consideran que cumplen con el propósito de esta fase casi en su totalidad, los estudiantes y acompañantes suscriben que este rasgo no está siendo tan efectivo. En la comparativa con la información extraída de la observación de las clases, se infiere que efectivamente este aspecto está notablemente presente durante las sesiones. Asimismo, se puede deducir que por algún motivo, este rasgo no está teniendo el impacto deseado sobre los alumnos y sus familias en el momento de llevar a cabo su práctica individual fuera del aula.

### ***2.3.2. Análisis a través de los modelos teóricos y el Método Suzuki***

Desde otro enfoque hacia el análisis de datos, se articula una propuesta en base a las perspectivas teóricas presentadas en el marco teórico, las cuales se han considerado significativas para este contexto de aprendizaje musical de un instrumento con el MS y que nos permiten llegar a una comprensión profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se reflejan asimismo diversas tablas que recogen los resultados de forma triangulada y nos permiten observar claramente la correlación entre los procesos autorreguladores y las técnicas utilizadas del MS. A continuación, se expone el análisis de los datos sobre el fundamento de los diferentes modelos teóricos.

En primer lugar, se analizan bajo el enfoque teórico de “Observación del modelo” en el MS propuesto por Bandura (1986): Observando las interacciones entre el maestro y el estudiante durante las clases se ha podido identificar cómo se realiza el modelado de habilidades musicales que Bandura expone en su teoría. La imitación ha sido fundamental en

el desarrollo de las fases de la autorregulación referentes a la “activación del cambio” y a la “búsqueda de alternativas”. Esto significa que este recurso pedagógico del MS fomenta positivamente la fase en la que el estudiante acciona de manera activa y que proporciona recursos de cara a la práctica autónoma de cada alumno. Sin embargo, al observar las impresiones de los estudiantes y acompañantes, reflejadas en los cuestionarios, de cómo se estimulan estas fases, se percibe una ligera discrepancia. Es posible colegir que a pesar de que la imitación estimula favorablemente estas fases durante la clase, no llega a tener un impacto tan relevante durante la práctica. Por este motivo podemos inferir que, aunque a nivel global los estudiantes sí que llegan a regular su práctica, estas dos fases no llegan a ser totalmente efectivas en el proceso.

Por otro lado, el análisis de las respuestas obtenidas a través del cuestionario nos ha permitido evaluar la eficacia percibida de los estudiantes en cuanto a un aprendizaje autodirigido (Knowles, 1975) y acompañantes en su capacidad para dominar y trabajar nuevas habilidades musicales. Esto permite discurrir que el grado de eficacia que tiene la autorregulación en los alumnos es notable, llegando a considerarlo así en un 71,4% de media entre estudiantes y acompañantes.

El seguimiento de la autorregulación de la práctica que plantea Zimmerman (2000), puede llevarse a cabo a través de un registro de prácticas elaborado por los estudiantes durante su estudio individual en casa. De esta forma, sería posible analizar si los estudiantes emplean estrategias de autorregulación, cómo establecen las metas específicas de práctica o cómo gestionan su tiempo y evaluación durante la práctica. No ha sido empleada esta técnica para el estudio de caso, pero será una de las claves para la propuesta de intervención.

En relación con la teoría de la motivación relacionada con la expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2002), se han revisado las observaciones de las clases Suzuki de música para identificar cómo el maestro proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre su desempeño con el instrumento. Se ha analizado si la retroalimentación se centra en aspectos específicos del rendimiento musical y si promueve la autorreflexión y el ajuste de las estrategias de práctica por parte de los estudiantes. Este aspecto es equivalente a la fase de “evaluación del plan” y “recepción de información”. Durante las clases, es relevante apreciar, que la fase de “recepción de información” no es especialmente estimulada, como podemos

observar en la tabla 18. La fase de “evaluación del plan” tiene una representatividad en las clases de un 12,95% y la fase de “recepción de información”, de un 4,32%. Siendo el porcentaje medio de intervenciones un 14,29%, es notorio que este aspecto puede impulsarse de forma más intencional desde las aulas. En referencia a las estrategias del MS, observamos en la tabla 19, que de las tres estrategias que se han observado, la que más se utiliza para ofrecer información y evaluar el plan es el “refuerzo positivo”. Esta herramienta pedagógica ha tenido una representatividad de un 55,56%, siendo el porcentaje restante repartido entre las otras dos herramientas.

**Tabla 18**

*Datos porcentuales de las intervenciones. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

INTERVENCIONES		
Etapas	Nº total de intervenciones	% sobre el total
<b>R</b>	6	4.32%
<b>V</b>	17	12.23%
<b>A</b>	29	20.86%
<b>B</b>	29	20.86%
<b>O</b>	27	19.42%
<b>L</b>	13	9.35%
<b>E</b>	18	12.95%
<b>SUMA TOTAL</b>	139	100
		<b>% medio de intervenciones</b>
		14.29%

Según muestra la tabla anterior de las intervenciones observadas durante las clases, se puede observar que las fases de la autorregulación más desarrolladas han sido las etapas centrales. Por consiguiente, mediante la propuesta de intervención se procurará reforzar las fases restantes.



**Tabla 19**

*Categorización cruzada de la información total. (Bartolomé, 2023), elaboración propia.*

	Refuerzo positivo		Imitación		Gradualidad		TOTALES AUTORRE GULACION
	intervenciones		intervenciones		intervenciones		
	nº	%	nº	%	nº	%	
Recepción de información	5	55,56	2	22,22	2	22,22	9
Valoración	11	40,74	10	37,04	6	22,22	27
Activar el cambio	15	30,61	21	42,86	13	26,53	49
Búsqueda de alternativas	17	30,36	22	39,29	17	30,36	56
Planear el cambio	14	28,57	17	34,69	18	36,73	49
Aplicación del plan	7	26,92	9	34,62	10	38,46	26
Evaluación del plan	14	40,00	7	20,00	14	40,00	35
<b>TOTALES SUZUKI</b>	<b>83</b>		<b>88</b>		<b>80</b>		

## 2.4. Resultados

En definitiva, y después de observar los datos y relaciones reflejadas en las tablas anteriores, se infieren conclusiones que favorecen la comprensión del funcionamiento y efectividad del método en las tres vías pedagógicas. Las tres estrategias que se han estudiado han tenido una presencia equilibrada en las clases, pero la imitación es la que más relevancia ha tenido en el desarrollo de la autorregulación según se ha observado en las sesiones de clase. Por otro lado, el refuerzo positivo posee un papel importante en las etapas de “recepción de información”, “valoración” y “evaluación del plan” (etapas que enmarcan la serie), mientras que en las etapas intermedias (principalmente la “activación del cambio” y la “búsqueda de alternativas”), la imitación ha tenido más relevancia. En cuanto a la gradualidad, es prácticamente insignificante en las primeras fases, sin embargo, va tomando un papel más relevante en las últimas.

En base a la percepción que se obtiene en base a la tabla 17 que recoge los datos de las encuestas, se concluye que se debe revisar la forma en que se están estimulando la fase de “recepción de información” y “evaluación del plan” debido a la discrepancia en base a las

objecciones de los diferentes agentes. Se estima que a través de la propuesta de intervención diseñada, estos aspectos pueden cobrar presencia y efectividad tanto en la clase de instrumento como en la práctica individual de los estudiantes.

### **3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**



Partiendo de las consideraciones plasmadas en los resultados de la investigación realizada y expuesta anteriormente, hemos planteado una propuesta de intervención. Ésta tiene el objetivo de compensar las fases de la autorregulación que menos estimuladas han resultado y elevar la efectividad del proceso de forma global. Ha sido adaptada a alumnos que forman parte de un programa de enseñanza instrumental Suzuki y que se encuentran en un nivel 6 de violín. El nivel se establece en base a los libros de las piezas que estructuran el método de forma progresiva del 1 al 10. Aunque siempre hay excepciones, la mayor parte de los alumnos que se encuentran en este nivel están en la etapa de la adolescencia y tienen entre 12 y 16 años.

Es una realidad que el uso de los dispositivos electrónicos en la actualidad, y más aún en los adolescentes es una constante que, si bien en muchos casos puede llegar a ser alarmante, un buen uso puede aportarnos grandes beneficios. En este contexto, existen plataformas de aprendizaje en el ámbito de idiomas muy desarrolladas y de gran impacto que pueden trasladarse a otros aprendizajes. Una de las más grandes y extendidas del mundo es *Duolingo*. A través de ella, cualquier persona puede acceder al aprendizaje de otro idioma haciéndose responsable de su propio ritmo.

*Duolingo* se basa en una filosofía centrada en el acceso democrático a la educación de idiomas. Fundada en el principio de que el aprendizaje de idiomas debe ser gratuito y accesible para todos, la plataforma busca eliminar las barreras tradicionales de costo, tiempo y ubicación geográfica asociadas con la educación de idiomas. Su enfoque se centra en hacer que el aprendizaje sea divertido, efectivo y adaptativo para una amplia variedad de usuarios, independientemente de su nivel de habilidad inicial. No hay una bibliografía específica para abordar el marco teórico que subyace detrás de esta plataforma, pero si podemos apuntar que la filosofía de *Duolingo* se deriva principalmente de declaraciones públicas de la empresa y su misión declarada de proporcionar acceso gratuito a la educación de idiomas. Esta información se encuentra disponible en el sitio web oficial de *Duolingo*, en comunicados de prensa y en algunos artículos académicos que de manera transversal abordan características relacionadas con la metodología implementada en su modelo de enseñanza (Deterding et al., 2011; Cepeda et al., 2008; Karpicke et al., 2011; Bangert-Drowns et al., 1991)

En síntesis, y para lo que aquí nos interesa, se puede apuntar que la metodología de *Duolingo* se basa en la idea de la gamificación y el aprendizaje sustentado en la evidencia. Utiliza elementos de juegos, como recompensas, niveles y desafíos, para mantener a los

usuarios motivados y comprometidos con su aprendizaje. Además, incorpora técnicas de enseñanza probadas científicamente, como la repetición espaciada, la práctica activa y la retroalimentación inmediata. Además, incorpora avances en inteligencia artificial y aprendizaje automático para personalizar la experiencia de cada usuario, adaptándola a sus necesidades individuales. Al contemplar estas claves didácticas, se observa que el funcionamiento de la estructura pedagógica que se plantea, encaja perfectamente con un modelo de enseñanza autorregulado.

Esta aplicación ya ha querido ser extrapolada a otras áreas del conocimiento, como es el caso de las matemáticas o la música en una versión extendida de *Duolingo*. Esta variante orientada al aprendizaje musical también se ha valorado a la hora de diseñar la propuesta. La extensión del modelo musical continúa con la misión de hacer que la educación, musical en este caso, sea accesible para todos y complemente el aprendizaje a través de las habilidades cognitivas, verbales, de lectura y de comprensión oral que se estimulan a través de la música. Por ello, los conocimientos que se imparten están relacionados con la alfabetización musical, lectura musical, identificación de notas en un teclado y con la interpretación musical a través de la pantalla de canciones famosas. Las actividades propuestas están basadas en el juego con el propósito de mantener la concentración y motivación de los usuarios. Tras analizar estas actividades y el desarrollo a lo largo de los distintos niveles, se confirma que el enfoque está direccionado a ofrecer un acercamiento a las nociones musicales desde un punto de vista muy amplio.

A partir de esta idea, hemos querido plantear un proyecto enfocado en desarrollar una enseñanza instrumental desde una perspectiva más específica. Ciertamente en el planteamiento desarrollado se pueden percibir beneficios que aquí se adelantan como: la interacción basada en la gamificación, los desafíos adecuados al nivel individual, la corrección de los errores, la idea de repaso que siempre está presente y la variedad en los juegos que se plantean. Sin embargo, el hecho de que no sea necesario un instrumento físico o la idea de tener siempre presente una partitura, nos ha llevado a inferir que pueden ser obstáculos para el planteamiento que se busca ofrecer a través de esta propuesta de intervención.

### 3.1. Planteamiento general

La estructura general de este proyecto se apoya en los principios del modelo que plantea *Duolingo* y que hemos explicitado ya más arriba. Se busca fomentar el deseo de continuidad con la tarea a largo plazo, adaptando a este modelo el enfoque que se plantea desde el MS. El programa se va modificando semanalmente con cada alumno. Es el profesor el que después de cada clase habilita nuevos niveles o etapas que los estudiantes deberán ir completando a lo largo de la semana. El número de la pieza equivale con el nivel del juego. Dentro de cada nivel, encontramos diferentes etapas que hay que ir superando hasta llegar al final de la pieza y pasar al siguiente nivel. Cada etapa equivale a una semana de práctica y en ellas encontramos diferentes secciones que explicaremos más adelante.

Aunque siempre tenemos como referencia el nivel de la pieza en la que nos encontramos, los ejercicios ubicados dentro cada etapa, pueden y deben estar relacionados tanto con contenidos previos como con otros preparatorios que anticipan las dificultades de piezas posteriores. Todos los ejercicios y anotaciones están dentro de la aplicación, de tal forma que cuando comienzan la práctica, van superando los diferentes retos y tienen a su disposición las indicaciones necesarias de forma práctica y cómoda.

El tiempo de práctica se acuerda con cada alumno con carácter previo. El profesor otorga un porcentaje de duración a cada sección dentro de la etapa y el alumno, junto con el profesor y el familiar acompañante, decide el tiempo diario de práctica al que se va a comprometer. De esta forma, los ejercicios se distribuyen adaptando el porcentaje de tiempo que el profesor ha asignado a cada actividad con el tiempo al que el alumno se ha comprometido. Una vez se comienza el juego, el tiempo empieza a contar.

Por otro lado, hay un nivel que se mantiene siempre constante al que hay que acceder también diariamente, que es el de escucha del CD. Éste está asimismo introducido dentro de la aplicación con el fin de facilitar la accesibilidad a éste y para que además quede registrado que se ha escuchado.

**Figura 1**

*Pantalla en la que aparecen los niveles dentro de la aplicación. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*



### 3.2. Estructura del juego

El juego está estructurado por niveles equivalentes al orden de los libros Suzuki. En cada nivel, se encuentran diferentes “mundos”, que son las piezas que hay en cada libro y en cada “mundo” se transita por las diferentes semanas de práctica, que se denominarán “etapas”. Al iniciar cada etapa, van apareciendo los ejercicios, piezas o actividades que el profesor ha habilitado para esa semana. Y estos se organizan en “fases” de la siguiente manera según se resume en la tabla:



**Tabla 20**

*Estructura general del juego. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

<b>NIVEL:</b> Equivalente al número del Libro Suzuki
<b>MUNDO:</b> Correspondiente con la pieza del libro
<b>ETAPA:</b> Asociada a una semana de práctica
<b>Fases:</b> Referente a la distribución del contenido dentro de cada etapa
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calentamiento</li> <li>2. Repaso</li> <li>3. Pieza Nueva</li> <li>4. Game time</li> <li>5. Concierto</li> </ol>

**Figura 2**

*Pantalla en la que aparecen las fases dentro de cada etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*



### **3.2.1. Calentamiento**

Para comenzar el tiempo de práctica, siempre empezaremos con un espacio dedicado al calentamiento. Los ejercicios que aquí se plantean pueden llevarse a cabo tanto fuera del instrumento como con el propio instrumento. El objetivo es dedicar unos minutos a centrar la mente en la tarea y preparar el cuerpo para realizar las diferentes fases de la práctica con la máxima efectividad.

### **3.2.2. Repaso**

El repaso de piezas que ya se dominan es un recurso clave del Método Suzuki. Las piezas de libros anteriores se utilizan tanto para ejercitar sonoridades que ya se conocen (golpes de arco y otros recursos técnicos y musicales) como para introducir otros recursos nuevos.

En esta propuesta haremos especial hincapié en utilizar el repaso para trabajar el punto central de esa semana, al que llamaremos el “punto de trabajo de la semana”. Éste puede estar relacionado con el sonido, el golpe de arco (*staccato*, *spiccato*, *detaché*, *legato*, *marteléa*, etc.), la afinación, las dobles cuerdas o los cambios de posición, principalmente. Para cada una de estas especificidades encontramos una serie de piezas concretas, que aparecerán en la fase de “repaso” según haya habilitado el profesor. En algunos casos, el alumno tendrá un margen de elección entre varias piezas de repaso que quedarán registradas.

### **3.2.3. Pieza Nueva**

En esta sección dedicamos un tiempo a trabajar sobre la pieza en cuestión que estamos aprendiendo. Las actividades pueden estar orientadas al trabajo sobre pasajes específicos, a la lectura de pasajes nuevos, a la aplicación de lo trabajado en las piezas de repaso a la pieza nueva, a la audición y canto de melodías cuya dificultad es la afinación o el ritmo, a la unión de dos secciones que hemos estado trabajando por separado, a la estabilización o aumento del tempo en un pasaje o en la pieza a nivel global, etc.

### **3.2.4. Game time**

La idea de esta sección es darle un formato específicamente más lúdico con actividades de imitación e identificación de sonidos o ejercicios de lectura a primera vista. La asignación

de las actividades estará siempre ligada a la necesidad y el momento de aprendizaje en el que se encuentre el estudiante.

### 3.2.5. *Concierto*

Para finalizar, el alumno tendrá que grabar en la propia plataforma un vídeo en modo “concierto” de alguna de las piezas o ejercicios que haya practicado ese día. El objetivo no es que el resultado sea perfecto desde categorías estéticas preestablecidas convencionalmente, sino el poder crear contenido que permita un registro del progreso y un material sobre el que poder generar una evaluación propia que estimule al alumno, le ayude a mantener la dinámica de estudio y contribuya a implementar alternativas que le dirijan a un nuevo plan de trabajo.

### 3.3. Propuesta para “nivel 6” de violín

Esta propuesta que plantemos a continuación está pensada para un alumno de violín que se encuentra aprendiendo la primera pieza del Libro 6: *La Folia* de A. Corelli.

#### Figura 3

*Pantalla en la que aparecen los mundos dentro del nivel 6. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*



Expondremos el planteamiento de una de las etapas de este para esta pieza (o “mundo”) con los modelos de actividades que han sido escogidos para un alumno de 16 años que se ha comprometido a practicar 40 minutos diarios. El enfoque principal de esta semana de práctica

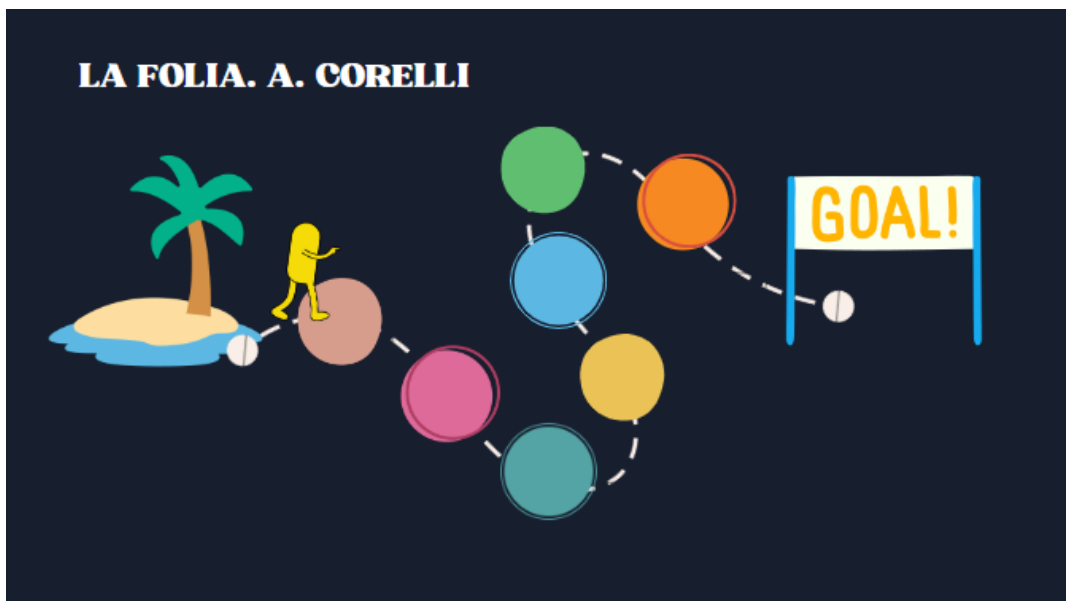
(o “etapa”) se centra en la sección comprendida entre los compases 161 y 173 (ver. Anexo) de la pieza. Este pasaje comprende dificultades de:

- dobles cuerdas
- afinación
- dinámicas
- cambios de posición

En consecuencia, las diferentes fases de la etapa estarán enfocadas en el desarrollo de alguno de estos parámetros.

#### Figura 4

*Pantalla en la que aparecen las etapas dentro de cada mundo. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*



### 3.3.1. *Calentamiento*

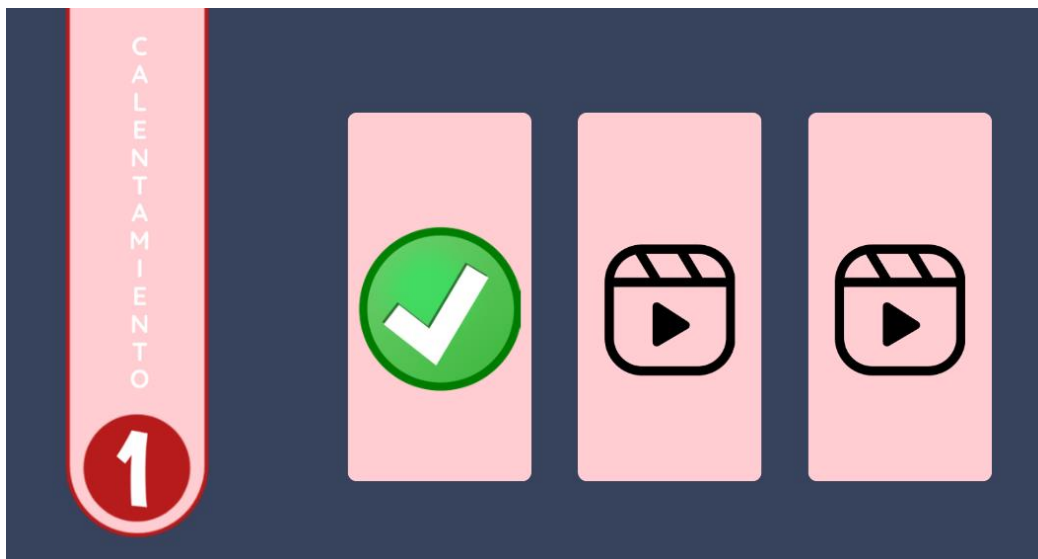
Para este tiempo, el profesor podrá elegir las actividades más convenientes para el estudiante según los siguientes enfoques: calentamiento sin violín, enfocado en la movilidad, en la coordinación, preparatorios para la mano izquierda, preparatorios para la mano derecha o posturales.

En esta ocasión hemos optado por tres ejercicios:

- Calentamiento 1 (sin violín): Vídeo de movilización de las articulaciones buscando dejar el peso abajo y movimientos de media luna con el codo derecho.
- Calentamiento 2 (mano izquierda): Tanto para las dobles cuerdas como para los cambios de posición es esencial que la mano izquierda esté libre y sin tensiones, y este ejercicio nos permite estimular esta característica.
- Calentamiento 3 (mano izquierda): Este ejercicio consiste en tocar escalas de una octava en cuerda la mientras tocamos las cuerdas la y mi. Se trata de no levantar los dedos de la cuerda la mientras se tocan ambas. Esto, aparte de ayudarnos para la afinación, coloca la mano de tal forma que ya estará preparada para tocar dobles cuerdas. Tocamos las escalas de La M, Sib M, Do M, Do# M y Re M.

**Figura 5**

Pantalla en la que aparece la fase de “calentamiento” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.



### 3.3.2. Repaso

En esta fase iremos intercalando piezas a lo largo de la semana, escogiendo cada día dos de las cuatro opciones que aparecen a continuación y debiendo tocar a lo largo de la semana al menos tres veces cada una. Las opciones de piezas de repaso son:

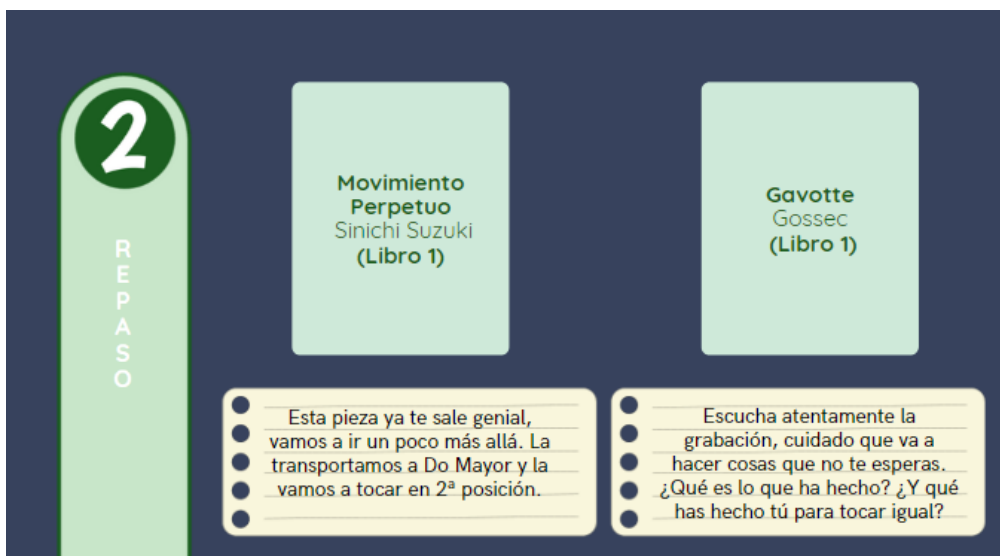
- Repaso 1: *Estudio* (Libro 1). Fundamentalmente está pensada para trabajar la zona del arco en la que se toca este pasaje. Importante centrar la atención en tocar siempre en el punto de equilibrio, que es la zona del arco en el que vamos a tocar el trabajo en cuestión de la pieza nueva. Cada vez que aparece el motivo del primer compás, dejamos los dedos puestos, esto nos prepara específicamente el primer patrón de dobles cuerdas que vamos a trabajar. Después tocamos toda la pieza en dobles cuerdas.
- Repaso 2: *Movimiento Perpetuo* (Libro 1). Al repasar esta pieza vamos a trabajar la segunda posición. En vez de tocarla en primera posición en La M, la vamos a

transportar a Do M en segunda posición. Buscamos tocar también en el punto de equilibrio.

- Repaso 3: *Gavotte* (Libro 1). A través de esta pieza, trabajaremos las dinámicas. Si el alumno escoge esta pieza, aparecerá una grabación para poder tocar simultáneamente. La grabación irá variando de intensidad sonora y el alumno debe adaptarse modificando así las dinámicas y observando qué es lo que hace o debe hacer para modificar el volumen.
- Repaso 4: *Los dos granaderos* (Libro 2). Esta pieza nos ayudará a centrarnos en la tonalidad, ya que es importante recordar los patrones de la digitación e interiorizar bien la sonoridad menor.

**Figura 6**

*Pantalla en la que aparece la fase de “repaso” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*



### 3.3.3. *Pieza Nueva*

- Paso 1: Escuchar el fragmento.
- Paso 2: Ejercicio preparatorio. Aparece la siguiente partitura en la pantalla y se realizan 3 repeticiones. Después se toca de nuevo pero sin la partitura. Si es necesario repasarla de nuevo con la partitura, se vuelve a poner alternadamente, hasta conseguir tocarlo 3 veces seguidas bien sin la partitura.

**Figura 7**

*Representación musical del ejercicio. Paso 2. (Libro 6, Suzuki, p. 6).*



- Paso 3: Ejercicio preparatorio avanzado. Aparece en la pantalla la siguiente partitura. El alumno debe poder tocar el siguiente ejercicio bien 3 veces seguidas para pasar al siguiente paso.

**Figura 8** *Representación musical del ejercicio. Paso 3. (Libro 6, Suzuki, p. 6).*



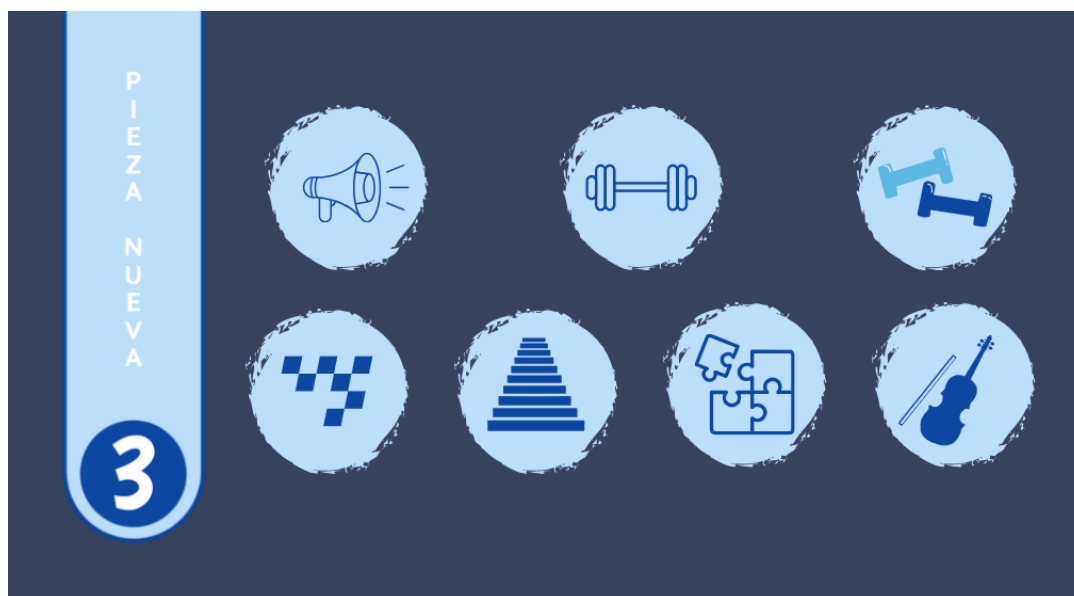
- Paso 4: Ejercicios para activar la coordinación y velocidad. Este pasaje tiene cuatro patrones de digitaciones. En la pantalla irán apareciendo a un tempo de 40 la negra los diferentes patrones y al alumno tendrá que colocarlo en el violín sin tocar con el arco. Los patrones irán apareciendo cada vez más rápido hasta llegar una velocidad de 60 la negra.



- Paso 5: Simplificamos el pasaje. Tocamos la primera de cada dos semicorcheas. Esto es lo que debemos destacar, la segunda semicorchea es un relleno que debe estar en un segundo plano. Tocamos el primer compás terminando quietos en el patrón con el que empieza el siguiente compás. Esta dinámica la repetimos 3 veces. Tocamos el segundo compás terminando quitos en el patrón con el que empieza el tercer compás. Esta dinámica la repetimos 3 veces. Unimos ambos compases y lo repetimos tres veces seguidas bien. Este modelo de práctica lo continuamos con los siguientes compases de dos en dos sucesivamente.
- Paso 6: Montamos el pasaje. Hacemos el mismo proceso que en el paso anterior pero con 2 repeticiones.
- Paso 7: Tocamos el pasaje seguido con las dinámicas correspondientes y anotamos el tempo al que hemos podido tocarlo seguido.

### Figura 9

Pantalla en la que aparece la fase de “pieza nueva” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.



### 3.3.4. *Game Time*

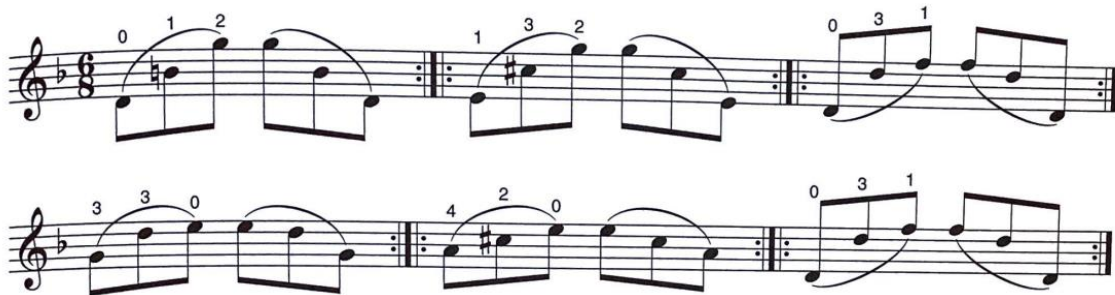
En un formato lúdico se realizarán una serie de ejercicios de lectura y reconocimiento buscando mantener la atención de una forma más distendida en estos últimos minutos de la práctica y utilizándolos tanto para activar la escucha como para anticipar técnicas.

Como el tiempo ha ido descontando, el alumno tendrá el tiempo que restante hasta que queden 4 minutos, lo cuales van a quedar reservados para la última sección de la práctica: el concierto. Aparecerán los 6 juegos planteados, y el alumno podrá escoger cuál quiere realizar. Todos los días hay que jugar al menos a uno y hasta que no se hayan completado todos, no se pueden repetir.

- *Game Time 1*: Se escuchan 5 fragmentos de diferentes piezas de una duración de tres segundos y aparecen dos opciones a escoger: ES DE LA FOLIA o NO ES DE LA FOLIA. El alumno tiene que pulsar la opción que considera correcta.
- *Game Time 2*: Se escuchan 5 fragmentos de diferentes piezas de una duración de tres segundos y aparecen diferentes opciones a escoger con los nombres de las posibles piezas que están sonando. El alumno debe pulsar con rapidez y precisión el nombre de la pieza que considera que está sonando.
- *Game Time 3*: Lectura. Aparecen en la pantalla 5 fragmentos de piezas de repaso que el alumno ya ha tocado. Éste debe interpretar el fragmento y escribir cuál es el nombre de la pieza a la que corresponde la partitura. Como le van a sonar las piezas, el alumno debe buscar siempre tocar el fragmento con calidad desde el principio.
- *Game Time 4*: Lectura. Aparece el siguiente pasaje en la pantalla. El alumno debe tocarlo a anotar según las indicaciones del profesor, cuál es el patrón que sigue la digitación en cada compás.

**Figura 10**

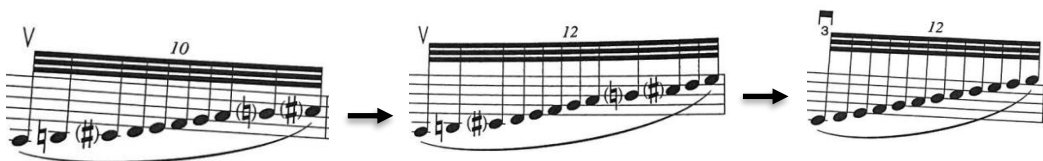
Representación musical del ejercicio para el Game Time 4. (Libro 6, Suzuki, p. 6).



- *Game Time 5*: Imitación. Al iniciar este juego, sonará una grabación y a continuación habrá un silencio de un tiempo equivalente a la duración de la grabación, donde el alumno deberá repetir lo que ha escuchado. Utilizaremos este recurso para introducir el aprendizaje de las escalas que aparecen en el compás 184, 186 y 188.

**Figura 11**

Fragmentos utilizados para el Game Time 5. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.



- *Game Time 6*: Imitación. Se escuchará la *Gavotte* de Martini (Libro 3). El alumno deberá tocar la pieza junto con la grabación, pero cada vez que aparece el coro, ya que tiene forma rondó, se escuchará con una articulación diferente (*detaché*, *spicato* o *martelé*, que tiene que ir siguiendo). Al acabar la pieza deberá indicar el orden en el que ha sonado cada uno de los coros.

**Figura 12**

*Pantalla en la que aparece la fase de “Game time” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*

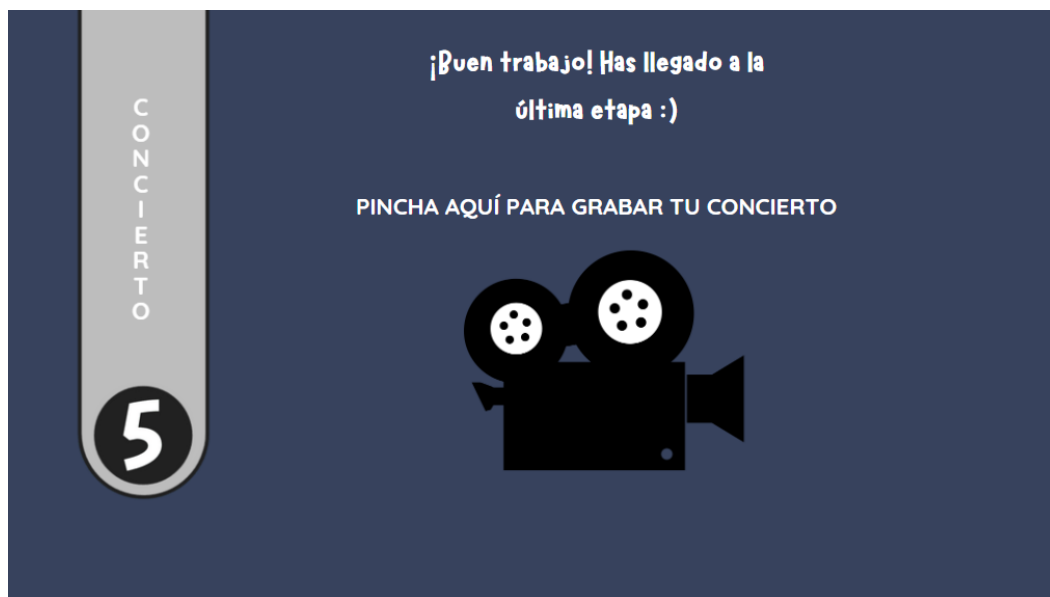


### 3.3.5. Concierto

Aparece en la pantalla la opción de grabar el segmento que se ha estudiado y/o alguna de las piezas de repaso. Tiene que haber a lo largo de la semana al menos dos grabaciones del pasaje trabajado en cuestión.

**Figura 13**

*Pantalla en la que aparece la fase de “concierto” dentro de la etapa. (Bartolomé, 2024), elaboración propia.*





#### **4. CONCLUSIONES**





Este trabajo, cuyo propósito fundamental se orientaba a estudiar la manera en que el MS contribuye a un desarrollo positivo de la autorregulación en la práctica instrumental de los estudiantes de música, ha permitido comprender con precisión este concepto y su potenciamiento a través del método.

Comenzábamos la presente investigación planteando la relevancia que posee la autorregulación en los procesos de aprendizaje. Siendo una herramienta que fomenta decisiones de planificación, control y dirección de los procesos mentales hacia el logro, y que promueve la capacidad tanto de gestión y control de las emociones y creencias como del tiempo y del esfuerzo, planteábamos que era un aspecto que podría traer verdaderos beneficios para aprendizaje instrumental. Esta hipótesis se reforzaba teniendo en cuenta el contexto actual en que se encuentran las enseñanzas de música a niveles inicial e intermedio en términos de abandono.

Si bien muchos de los estudios realizados y expuestos ponen su enfoque en medir y evaluar los niveles de autorregulación de los alumnos o de los participantes de las investigaciones en sí, esta investigación se enfocó en desvelar claves pedagógicas que puedan ser utilizadas por los docentes para influir positivamente en el alumno a fin de ser capaces de gestionar su aprendizaje de forma autónoma y regular sus procesos cognitivos y emocionales. Sobre estas premisas se ha plasmado la hipótesis de que las herramientas pedagógicas MS podrían resultar beneficiosas para el desarrollo de la autorregulación. Tomando como referencia el modelo de enseñanza Suzuki que se emplea en la Escuela Anna Magdalena Bach de Valladolid, se ha llevado a cabo un estudio de caso empleando una metodología de carácter mixto, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos, mediante el cual hemos podido concluir que el profesor tiene mucho campo de influencia a la hora de estimular la autorregulación en sus alumnos a través de las dinámicas que suceden en la clase. Mediante este estudio, se ha podido conocer el impacto de las herramientas utilizadas por los profesores sobre la autorregulación de los estudiantes. Los resultados permiten confirmar la hipótesis de que efectivamente el método colabora de manera favorable al desarrollo de la autorregulación en los estudiantes en el contexto de la práctica instrumental. Además, permiten observar que una presencia equilibrada de las tres herramientas pedagógicas durante las clases de música permite abordar cada una de las etapas de la autorregulación. Este hecho revela que a través del MS los estudiantes reciben una formación global en cuanto al concepto de la autorregulación se refiere.

Por otro lado, el trabajo ha permitido obtener claves pedagógicas específicas que promueven el desarrollo de la autorregulación en los alumnos y que colaboran a mejorar la calidad docente de las clases, partiendo de que el hecho de que se promuevan estrategias de autorregulación durante la clase se valora como un rasgo de eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, tras haber realizado el análisis de cada una de las herramientas utilizadas y su repercusión sobre la autorregulación, podemos inferir en primer lugar que, el refuerzo positivo, lejos de ser simplemente una afirmación de la autoestima del alumno, resulta especialmente conveniente para el desarrollo de las etapas de recepción de “información relevante”, “valoración” y “evaluación del plan”. Este aspecto es ciertamente valioso para la formación de un autoconcepto saludable en los alumnos; sin embargo, lo verdaderamente destacable de esta práctica es la repercusión que tiene en cuanto al modo de enfrentar un nuevo reto. La finalidad del refuerzo positivo no es exaltar las cualidades interpretativas del alumno, sino la de crear una línea de pensamiento que lleve a la disciplina y a la valoración y gestión del esfuerzo. Mientras tanto, la imitación, considerada incluso de forma peyorativa en algunos sectores de la educación musical, pero con un peso relativo muy considerable en el aprendizaje de ciertos lenguajes musicales como la música tradicional o el jazz, ha sido el recurso que más representación ha tenido en el desarrollo de la autorregulación, cobrando más importancia en las etapas intermedias, especialmente en la de “activación del cambio” y “búsqueda de alternativas”. Por último, la implementación de técnicas graduales en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases, adquiere una repercusión progresiva a través de las diferentes etapas de la autorregulación. Siendo este recurso poco significativo en las etapas iniciales, va tomando un papel más importante en el afianzamiento de las etapas intermedias y finales.

En lo que se refiere a la propuesta de intervención elaborada en base a los beneficios del MS sobre la autorregulación y habiendo considerado las debilidades contempladas en el estudio de caso, hemos podido abordar las diferentes etapas de la autorregulación con la aspiración de favorecer la activación de cada una de las fases en la práctica instrumental de los estudiantes. Delimitar un tiempo de práctica y observar cómo se logran desempeñar todas las actividades permite al alumno gestionar el tiempo y evaluar la consecución de los objetivos empíricamente. Por otro lado, la propuesta facilita un registro de práctica diario que permite al alumno autoevaluar su progreso tanto a corto como a largo plazo. Además, a través de esta

propuesta, se ha procurado ofrecer una herramienta más para el profesor que le permita brindar una retroalimentación efectiva al alumno durante la clase, y así compensar las fases de “recepción de información” y “evaluación del plan”. Se considera que el concepto de las actividades generadas será siempre más fructuoso si se lleva a cabo involucrando a todos los tres agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje que engloba el MS.

Finalmente, cabe considerar algunas futuras líneas de investigación que no han podido ser alcanzadas en este trabajo. Si bien se ha expuesto una propuesta de intervención basada en los resultados obtenidos de un estudio de caso concreto, no se ha podido validar su efectividad a través de la implementación en la práctica. Por este motivo, este trabajo podría ampliarse a través de la ejecución práctica de la propuesta de intervención planteada. Además, se puede ampliar la concreción de resultados recogiendo y analizando registros diarios de práctica elaborados por los estudiantes. Por otro lado, sería enriquecedor para una futura investigación obtener y aplicar instrumentos de medición de la efectividad del concepto no solo útiles en un sentido autorreflexivo, sino que tuvieran la posibilidad de medir la autorregulación durante el proceso de práctica. Por último, sería interesante examinar la influencia del entorno de apoyo (Bandura, 1986) en la práctica del estudiante de forma más concreta a través de entrevistas con los padres de los estudiantes para explorar cómo apoyan el proceso de aprendizaje musical en casa. De esta forma, se investigaría si los padres fomentan la autoeficacia de sus hijos, proporcionan retroalimentación constructiva y crean un ambiente de práctica favorable para el desarrollo de habilidades musicales. Es decir, no conoceríamos únicamente la impresión que los acompañantes tienen sobre la autorregulación de sus hijos, sino de qué manera activa ellos colaboran con su desarrollo.

En definitiva, la misión del educador como acompañante del alumno en su proceso de aprendizaje mientras este adquiere las herramientas para valerse por sí mismo, siempre será la de conocer las necesidades específicas de cada discente para poder adaptar sus mecanismos de enseñanza. Por ello, recursos como éstos que se recogen en la investigación, suponen un aporte positivo a fin de escoger la alternativa que mejor se adecúe a las especificidades individuales del alumno.



## **5. ANEXOS**



## Anexo 1: Cuestionarios

### CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

- Pregunta 1 (equiv. a pregunta 1 de SRQ): Por lo general, mantengo un registro de mi progreso hacia mis metas. (Sé cuál es el objetivo que quiero alcanzar los progresos que voy haciendo)
- Pregunta 2 (equiv. a pregunta 36 de SRQ): Normalmente relaciono la calidad de la práctica con el resultado obtenido.
- Pregunta 3 (equiv. a pregunta 50 de SRQ): Normalmente no me doy cuenta de lo que estoy haciendo al practicar hasta que alguien me ayuda a ser consciente de ello.
- Pregunta 4 (equiv. a pregunta 30 de SRQ): Tengo unos principios y trato de tenerlos en cuenta cuando practico.  
p.e.: (“sé que es bueno mantener una rutina de práctica y me esfuerzo por hacerlo”; “sé que debo practicar despacio para progresar e intento hacerlo así la mayoría del tiempo”)
- Pregunta 5 (equiv. a pregunta 37+44 de SRQ): No me afecta si en ciertos momentos me siento diferente a la mayoría de personas que tengo alrededor.
- Pregunta 6 (equiv. a pregunta 17 de SRQ): Estoy dispuesto a considerar alternativas y sugerencias a la hora de practicar.
- Pregunta 7 (equiv. a pregunta 24 de SRQ): Me gusta practicar siempre de la misma manera.
- Pregunta 8 (equiv. a pregunta 11 de SRQ): Soy capaz de lograr las metas que me propongo en cuanto a la práctica.
- Pregunta 9 (equiv. a pregunta 25+32+60 de SRQ): Cuando me encuentro con un reto o una dificultad en la práctica, busco consejos o información sobre cómo llevarla a cabo.
- Pregunta 10 (equiv. a pregunta 46 de SRQ): Normalmente soy capaz de encontrar alternativas cuando quiero cambiar algún aspecto de lo que estoy practicando.
- Pregunta 11 (equiv. a pregunta 5 de SRQ): Me cuesta decidirme sobre cómo plantear la práctica.

- Pregunta 12 (equiv. a pregunta 61 de SRQ): Antes de tomar una decisión sobre cómo practicar un fragmento musical concreto, considero lo que es probable que suceda si lo practico de una manera u otra.
- Pregunta 13 (equiv. a pregunta 13 de SRQ): Tengo tantas tareas que abordar que me cuesta escoger una en la que centrarme.
- Pregunta 14 (equiv. a pregunta 41 de SRQ): Generalmente, cuando me apetece más dejar de practicar para hacer otra cosa, soy capaz de continuar practicando.
- Pregunta 15 (equiv. a pregunta 62 de SRQ): Me rindo rápido cuando no obtengo el progreso esperado al practicar.
- Pregunta 16 (equiv. a pregunta 49 de SRQ): Si tomo la decisión de practicar un pasaje de una forma distinta, presto mucha atención a lo que estoy haciendo.
- Pregunta 17 (equiv. a pregunta 56 de SRQ): Me molesta cuando, al practicar, no consigo el objetivo establecido durante la clase para esa semana.

## CUESTIONARIO PARA PROFESORES

- Pregunta 1 (equiv. a pregunta 1 de SRQ): Por lo general, proporciono datos al alumno acerca de su progreso que le ayudan a conocer cómo va alcanzando su objetivo.
- Pregunta 2 (equiv. a pregunta 36 de SRQ): Normalmente hago reflexionar al alumno acerca de cómo ha sido su práctica durante la semana en función del resultado observable durante la clase.
- Pregunta 3 (equiv. a pregunta 50 de SRQ): Normalmente no genero situaciones durante la clase que ayuden al alumno a ser consciente de lo que hace durante la práctica.
- Pregunta 4 (equiv. a pregunta 30 de SRQ): Impulso al alumno a integrar ciertos principios dentro de su práctica autónoma.
- Pregunta 5 (equiv. a pregunta 37+44 de SRQ): Promuevo que al alumno no le importe sentirse diferente a la mayoría de las personas que tiene alrededor.



- Pregunta 6 (equiv. a pregunta 17 de SRQ): Genero un clima en la clase en el que el alumno esté dispuesto a considerar alternativas y sugerencias en cuanto a la práctica.
- Pregunta 7 (equiv. a pregunta 24 de SRQ): A la hora de organizar la práctica autónoma, me dejo llevar por las tendencias del alumno.
- Pregunta 8 (equiv. a pregunta 11 de SRQ): Ayudo al alumno a definir metas que considero que puede alcanzar.
- Pregunta 9 (equiv. a pregunta 25+32+60 de SRQ): Estimulo que el alumno busque consejos e información sobre cómo afrontar las dificultades y retos relacionados con la práctica.
- Pregunta 10 (equiv. a pregunta 46 de SRQ): Normalmente invito al alumno a reflexionar para que encuentre alternativas cuando quiere cambiar algo de lo que está practicando.
- Pregunta 11 (equiv. a pregunta 5 de SRQ): No genero en el alumno mecanismos concretos que le ayuden a tomar decisiones propias durante la práctica. p. e.: (*“para decidir un cambio de posición cuando tienes dos posibles digitaciones, toca 3 veces cada una y elegirás la que te salga mejor más veces”*)
- Pregunta 12 (equiv. a pregunta 61 de SRQ): A la hora de afrontar un fragmento musical concreto en clase, estimulo la reflexión del alumno en cuanto a las diferentes opciones para practicarlo y sus implicaciones.
- Pregunta 13 (equiv. a pregunta 13 de SRQ): En ciertas ocasiones, la cantidad de tareas planteadas en una clase es tal que dificulta al alumno centrarse en una de ellas.
- Pregunta 14 (equiv. a pregunta 41 de SRQ): Busco maneras de ayudar y estimular al alumno a completar sus sesiones de práctica autónoma a pesar de las posibles distracciones.
- Pregunta 15 (equiv. a pregunta 62 de SRQ): Cuando el alumno no obtiene el progreso esperado durante la clase, cambiamos rápidamente a otra actividad.
- Pregunta 16 (equiv. a pregunta 49 de SRQ): Cuando planteamos una forma distinta de practicar un determinado aspecto, apporto los métodos necesarios para que el alumno pueda prestar atención efectiva durante la práctica.

- Pregunta 17 (equiv. a pregunta 56 de SRQ): En clase establecemos metas que supongan un reto alcanzable para el alumno.

## CUESTIONARIO PARA ACOMPAÑANTES

- Pregunta 1 (equiv. a pregunta 1 de SRQ): Por lo general, mi hijo/a mantiene un registro del progreso hacia sus metas. (Sabe cuál es el objetivo que quiere alcanzar y los progresos que va haciendo)
- Pregunta 2 (equiv. a pregunta 36 de SRQ): Normalmente mi hijo/a relaciona la calidad práctica con resultado obtenido.
- Pregunta 3 (equiv. a pregunta 50 de SRQ): Normalmente mi hijo/a no se da cuenta de lo que está haciendo hasta que alguien le ayuda a ser consciente de ello.
- Pregunta 4 (equiv. a pregunta 30 de SRQ): Mi hijo/a tiene unos principios y trata de tenerlos en cuenta cuando practica.
- Pregunta 5 (equiv. a pregunta 37+44 de SRQ): A mi hijo/a no le afecta si en ciertos momentos se siente diferente a la mayoría de personas que tiene alrededor.
- Pregunta 6 (equiv. a pregunta 17 de SRQ): Mi hijo/a está dispuesto a considerar alternativas y sugerencias a la hora de practicar.
- Pregunta 7 (equiv. a pregunta 24 de SRQ): A mi hijo/a le gusta practicar siempre de la misma manera.
- Pregunta 8 (equiv. a pregunta 11 de SRQ): Mi hijo/a es capaz de lograr las metas que se propone en cuanto a la práctica.
- Pregunta 9 (equiv. a pregunta 25+32+60 de SRQ): Cuando mi hijo/a se encuentra con un reto o una dificultad en la práctica, busca consejos o información sobre cómo llevarla a cabo.
- Pregunta 10 (equiv. a pregunta 46 de SRQ): Normalmente mi hijo/a es capaz de encontrar alternativas cuando quiere cambiar algún aspecto de lo que está practicando.

- Pregunta 11 (equiv. a pregunta 5 de *SRQ*): A mi hijo/a le cuesta decidirse sobre cómo plantear la práctica.
- Pregunta 12 (equiv. a pregunta 61 de *SRQ*): Antes de tomar una decisión sobre cómo practicar un fragmento musical concreto, mi hijo/a considera lo que es probable que suceda si lo practica de una manera u otra.
- Pregunta 13 (equiv. a pregunta 13 de *SRQ*): Mi hijo/a tiene tantas tareas que abordar, que le cuesta escoger una en la que centrarse.
- Pregunta 14 (equiv. a pregunta 41 de *SRQ*): Generalmente, cuando a mi hijo/a le apetece más dejar de practicar para hacer otra cosa, es capaz de continuar practicando.
- Pregunta 15 (equiv. a pregunta 62 de *SRQ*): Mi hijo/a se rinde rápido cuando no obtiene el progreso esperado al practicar.
- Pregunta 16 (equiv. a pregunta 49 de *SRQ*): Si mi hijo/a toma la decisión de practicar un pasaje de una forma distinta, presta mucha atención a lo que está haciendo
- Pregunta 17 (equiv. a pregunta 56 de *SRQ*): Mi hijo se molesta cuando, al practicar, no consigue el objetivo establecido durante la clase para esa semana.

## Anexo 2: Observaciones de las clases

### CASO 1

#### Intervención 1: [Afinación del instrumento]

Intención del profesor	Contexto de la clase
Fomentar el reconocimiento auditivo y desarrollar la capacidad de afinar el instrumento de forma autónoma	Comienza la clase. P1 toca el la para darle la referencia de afinación a E1.1. E1.1 toca el la y P1 espera a que el propio alumno reconozca en qué sentido tiene que modificar la afinación. E1.1 va moviendo la clavija y cuando cree que está bien, mira a P1 para confirmarlo. P1 hace un gesto con la cabeza indicando que está bien o no.

#### Intervención 2: “Campanitas, pero del libro 5”

Intención del profesor	Contexto de la clase
Desarrollar habilidades musicales nuevas o interiorizar habilidades adquiridas recientemente a través de piezas que domina perfectamente.	E1.1 está preparando el recital del Libro 4, y la primera canción que toca es la de “Campanitas”. P1: Empezamos por <b>Campanitas, pero del libro 5</b> . Ya sabes, vibrato, sonido resonante. E1.1 toca y P1 va dando indicaciones gestuales con respecto al punto de contacto en los diferentes canales, vibrato, direcciones musicales, etc. P1: ¡Está precioso! Tienes que trabajarlo en casa con esta calidad. No puedes conformarte con menos.

#### Intervención 3: “Apúntalo”

Intención del profesor	Contexto de la clase
Hacer consciente a E1.1 de lo que ha ocurrido para resolver la dificultad y establecer por escrito aquello que le ha funcionado para que pueda recordarlo durante su estudio individual durante la semana. Con esto, genera un modelo de práctica eficiente.	Tras trabajarlo detalladamente en la clase, E1.1 ha corregido un pasaje que suponía un problema con respecto a la coordinación. E1.1 toca hasta el momento que genera la descoordinación. P1: ¡Stop!-Dedo 1-Ya E1.1 realiza la pausa marcada por P1 y se detiene tras finalizar el fragmento. P1: ¡Genial! Una vez más. E1.1 toca el pasaje. P1: ¿Cuántas veces lo vas a practicar así cada día? E1.1: Cinco.

	<p>P1: ¡Muy bien! <b>Apúntalo</b> en la partitura o en el cuaderno para que puedas acordarte en casa cuando practiques este pasaje.</p> <p>E1.1: No hace falta, porque me voy a acordar.</p> <p>P1: Insisto, apúntalo por lo que pueda pasar.</p> <p>E1.1: Vale (lo apunta).</p>
--	--

#### **Intervención 4: “Dime si escuchas la diferencia”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Aportar un ejemplo sonoro del objetivo que se desea alcanzar, de tal forma que E1.1 conozca el resultado final al que debe llegar y además pueda tener un modelo visual respecto a lo que debe hacer físicamente para que suene de la misma manera.</p>	<p>P1: Cierra los ojos, y <b>dime si escuchas la diferencia.</b></p> <p>P1 toca el pasaje <i>piano</i> con poco arco.</p> <p>P1 toca el pasaje <i>forte</i> con mucho arco.</p> <p>E1.1 la segunda vez has tocado más fuerte.</p> <p>P1: ¿Y cómo he conseguido eso? Ahora escucha una vez más con los ojos abiertos y me dices.</p> <p>P1 toca de nuevo <i>forte</i> con mucho arco.</p> <p>E1.1: Utilizando más cantidad de arco.</p>

#### **Intervención 5: “Me encanta el fraseo que has hecho en esta canción”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Valorar positivamente el progreso de E1.1 con respecto a la calidad musical que va alcanzando.</p> <p>Otorgar el valor adecuado a los imprevistos o a los errores.</p>	<p>E1.1 toca otra de las canciones de su futuro recital con un fraseo que había estado trabajando durante las semanas anteriores.</p> <p>P1: <b>Me encanta el fraseo que has hecho en esta canción.</b> Lo has estado practicando muy bien las últimas semanas.</p> <p>E1.1: Pero me he confundido en este pentagrama.</p> <p>P1: Pero porque justo acabamos de cambiar una cosa de la mano izquierda. Eso en cuanto lo practiques cinco veces en casa, está solucionado.</p>

#### **Intervención 6: “Misma idea”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Generar asociaciones mentales y musicales que fomenten el desarrollo de la memoria y el conocimiento de la estructura a nivel interpretativo.</p>	<p>E1.1 estaba tocando un arco equivocado cada vez que llegaba a un compás.</p> <p>P1: Mira, al principio, cuando aparece este ritmo, siempre empezamos arco arriba. Y en este compás es <b>la misma idea.</b> Cuando aparece este ritmo, es arco arriba. ¿En qué otro lugar de la pieza aparece?</p> <p>E1.1: Al final.</p> <p>P1: ¿Dónde exactamente?</p> <p>E1.1: En el compás x.</p> <p>P1: ¿Y en qué otra canción que te hayas aprendido en otro momento?</p>

	E1.1: En Granjero Feliz P1: ¡Genial! Ya no se te olvida, entonces.
<b>Intervención 7: “Ahora tú”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Estimular a que E1.1 tome iniciativa en su propio aprendizaje y se sienta participe en la toma de decisiones.	Están practicando cómo deberían dar una entrada al pianista. P1: Voy a dar yo la entrada, atento. P1 da una entrada a un tempo y con una energía en concreto. P1: <b>Ahora tú.</b> Yo tengo que entrar al tempo que marques y con el carácter que indique tu gesto. E1.1 da una entrada a un tempo y con una energía diferente. P1: ¡Mola! Ahora yo otra vez. P1 da una entrada con un tempo y carácter muy contrastantes. [...]
<b>Intervención 8: “¿Has visto? Así de simple”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
No pretende restarle valor a alcanzar el objetivo, sino simplificarlo de tal manera que el alumno pueda concebirlo como un objetivo alcanzable si se practica de la manera adecuada.	Están empezando a trabajar una pieza nueva. Hay un pasaje que requiere un mayor tiempo de práctica y P1 está explicando la manera en que debe estudiarlo en casa. P1 va tocando el pasaje a medida que lo va explicando verbalmente. P1: Primero están agrupadas de dos en dos, y así, dos compases. Luego vienen agrupadas de cuatro en cuatro y después, escala descendente. Lo mismo desde la siguiente nota, y lo mismo desde una nota mas arriba. <b>¿Has visto? Así de simple.</b> ¿Quieres probar? E1.1: Vale E1.1 toca el pasaje ayudándose de las indicaciones de P1 y consigue llegar hasta el final. P1: ¡Lo tienes! Una vez más.
<b>Intervención 1: “¡Está increíble! Enhorabuena. No hay nada de lo que preocuparse”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Animar a E1.2 para tocar con decisión y convencimiento en el concierto que tiene unos días más tarde. Hacerle consciente del gran trabajo que ha realizado y el buen resultado que va a obtener debido a ello.	E1.2 toca de principio a fin la pieza que va a interpretar en el concierto. P1: <b>¡Está increíble! Enhorabuena. No hay nada de lo que preocuparse.</b> Has hecho un trabajo muy bueno con esta pieza y la vas a disfrutar mucho el día del concierto. E1.2: Si.
<b>Intervención 2: “Tortuga-Normal-Super atleta”</b>	

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Generar repeticiones inconscientes y automatizar de la forma adecuada un concepto técnico viciado de la manera equivocada.</p> <p>Modelar un estilo de práctica en el que se practica un mismo pasaje de diferentes maneras.</p>	<p>Hay una escala con un cambio de posición en medio que está generando problemas.</p> <p>P1: Vamos a tocarlo en modo <b>tortuga</b>. [Tocan el pasaje a cámara lenta]</p> <p>P1: Una más. [Vuelven a tocar el pasaje a cámara lenta]</p> <p>P1: Ahora, <b>normal</b>. [Tocan el pasaje a velocidad normal]</p> <p>P1: Y ahora, en modo <b>super atleta</b>. [Tocan el pasaje por encima del tempo final]</p> <p>P1: Ahora otra vez normal. [Tocan el pasaje a la velocidad normal]</p>

**Intervención 3: “Este pasaje tiene un patrón de arco, ¿sabrías decirme cuál es?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Provocar el aprendizaje por descubrimiento con el objetivo de que la información sea retenida de manera significativa.</p>	<p>P1: Voy a tocar el fragmento, a ver si sacas alguna conclusión.</p> <p>E1.2 observa pero no saca ninguna conclusión.</p> <p>P1: <b>Este pasaje tiene un patrón de arco, ¿sabrías decirme cuál es?</b></p> <p>E1.2: Ah, dos ligadas y dos sueltas.</p> <p>P1: Muy bien.</p>

**Intervención 4: “Css”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Enseñar de forma visual que el arco debe aproximarse hacia el puente.</p>	<p>P1: Vamos tocar de nuevo desde el compás x. “<b>Css</b>” (mientras realiza un desplazamiento del arco sobre la cuerda hacia el puente).</p> <p>¿Qué conseguimos con esto?</p> <p>E1.2: Tocar más fuerte.</p> <p>P1: Genial, vamos allá.</p>

**Intervención 5: “De las piezas de grupo, ¿cuál quieres tocar ahora?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Que E1.2 tome parte activa del desarrollo de la clase y aprenda a tomar decisiones con un propósito definido, sean del rango que sean.</p>	<p>Han terminado de trabajar una pieza y van a realizar un repaso de las piezas que tocan en la clase de grupo.</p> <p>P1: <b>De las piezas de grupo, ¿cuál quieres tocar ahora?</b></p> <p>E1.2 escoge una de las piezas.</p> <p>P1: Muy buena idea, porque así trabajamos cómo vas a dar la entrada.</p>

**Intervención 6: “¿Qué bien te sale, buen trabajo! ¿Crees que hay algún trocito que debamos mirar juntas?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Reconocer el trabajo realizado sobre la pieza y desarrollar un pensamiento crítico. Es más fácil detectar puntos de trabajo cuando el alumno se está aprendiendo la pieza. Sin embargo, cuando la pieza ya tiene cierto nivel, es cuando estas preguntas generan un pensamiento crítico mucho más relevante, ya que la respuesta que obtendrán no resulta tan evidente.	Tocan la pieza juntas en clase. P1: <b>¡Qué bien te sale, buen trabajo!</b> <b>¿Crees que hay algún trocito que debamos mirar juntas?</b> E1.2: No sé P1: Dime algo que pienses que se puede mejorar. E1.2: Los trinos. P1: Muy bien, vamos a ello.
<b>Intervención 7: “¿Qué posición es esta?”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Demostrar a través de un ejemplo visual cuál es la distancia que hay entre las posiciones implicadas en el pasaje.	P1: En esta sección hay varios cambios de posición, ¿verdad? E1.2: Sí P1 va tocando el pasaje a un tempo lento y mientras tanto va preguntando. P1: ¿Qué posición es esta? E1.2: Primera P1: ¿Y esta otra? E1.2: Segunda baja. P1: Muy bien. Ahora, pensando en esto, ¿puedes probar a tocarlo de nuevo?
<b>Intervención 8: “Estás afinando impresionante. ¿Cuántas veces lo vas a practicar así de lento cada día?”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Destacar el resultado del buen trabajo realizado y fomentar la disciplina durante la práctica.	Después de practicar el pasaje que tenía una afinación insegura obteniendo un resultado óptimo. P1: <b>“Estás afinando impresionante. ¿Cuántas veces lo vas a practicar así de lento cada día?”</b> E1.2: Cinco. P1: De acuerdo, verás como la semana que viene no tendrás ningún problema con esto.

## CASO 2

**Intervención 1: “Enhorabuena por tu concierto del otro día, ¿cuál ha sido tu impresión?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Motivar al alumno a través de la exaltación por el buen resultado obtenido en el concierto, fortaleciendo así el autoconcepto que éste tiene sobre sí mismo; y conocer cuáles son las impresiones del alumno para poder guiarlo en su práctica y en su criterio musical.	La clase acaba de comenzar, aún no han empezado a tocar, pero P2 aporta un primer feedback positivo. P2: <b>¡Enhorabuena por tu concierto del otro día!</b> E2.1: Gracias P2: <b>¿Cuál ha sido tu impresión?</b>



	<p>E2.1: Estuvo bien, pero hubo algunas cosas en las que fallé.  P2: Eso es normal, tocaste una pieza muy difícil y lo resolviste genial. Hiciste fraseos muy bonitos, cambios de color, los pasajes rápidos sonaron muy claros...</p>
<b>Intervención 2: “De inicio a fin, trabajamos una de las secciones y planificamos”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Estructurar la sesión de forma lógica atendiendo a las características de la pieza y al tiempo de clase del que disponen.	<p>Comienza la clase y organizan lo que van a trabajar.  P2: ¿Quieres tocar una vez de inicio a fin?  <b>Te la escucho una vez y luego trabajamos en una de las secciones y planificamos el trabajo para la siguiente semana.</b>  E2.1: Vale  [E2 toca la pieza de inicio a fin]</p>
<b>Intervención 3: “En la primera parte se te ve muy cómoda, tenemos que pulir algunas cosas de la segunda parte, pero es normal porque es lo que menos tiempo llevas tocando”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Resaltar el progreso hacia las metas e introducir nuevas pautas para mejorar la interpretación.	<p>E2.1 ha interpretado la obra de memoria de principio a fin.  P2: <b>En la primera parte se te ve muy cómoda, tenemos que pulir algunas cosas de la segunda parte, pero es normal porque es lo que menos tiempo llevas tocando.</b>  Vamos a tocar este inicio.</p>
<b>Intervención 4: “Mucho mejor, eso ya tiene otro sonido, pero aún puedes hacer algo más. (...) ¿Cómo crees que sacarás más sonido?”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Valorar la mejoría tras la práctica y estimular a E2.1 a buscar alcanzar otro nivel en calidad de sonido.	<p>Están trabajando la sección inicial que comienza con un golpe fuerte y están buscando cómo sacar más sonido.  P2: Estas notas tienen que despertarnos.  [P2 toca varios ejemplos de cómo debería sonar]  [E2.1 toca el mismo pasaje]  P2: <b>Mucho mejor, eso ya tiene otro sonido, pero aún puedes hacer algo más.</b>  Puedes pisar el pedal antes para que resuenen todas las cuerdas desde el principio.  [E2.1 toca]  P2: <b>¿Cómo crees que sacarás más sonido en esto?</b>  [P2 toca varias opciones haciendo referencia a la distancia de los brazos con respecto al</p>

	<p>piano en el momento previo a iniciar el golpe]</p> <p>P2: ¿Desde aquí, desde aquí o desde aquí?</p> <p>E2.1: El último, cuanto más arriba, más sonido.</p> <p>P2: Pues mira a ver.</p> <p>[E2.1 toca]</p>
--	--

### **Intervención 5: “¿Puedes reconocer qué es?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Guiar la escucha activa de E2.1 y generar herramientas que le ayuden direccionar la manera de pensar.</p>	<p>E2.1 toca el pasaje en el que tiene que cambiar de un sonido intenso a otro más cálido en un compás.</p> <p>P2: El cambio del que hablamos está mucho mejor, pero puedes utilizar otro recurso más.</p> <p>[P2 toca el pasaje]</p> <p>P2: Ahora he hecho algo para cambiar el sonido, ¿notas la diferencia?</p> <p>E2.1: Sí</p> <p>P2: <b>¿Puedes reconocer qué es?</b></p> <p>E2.1: Has ido poniendo el pedal poco a poco.</p> <p>P2: ¡Eso es! ¿Y te gusta cómo queda?</p> <p>E2.1: Mucho más</p> <p>P2: Prueba, estando atenta a esto.</p>

### **Intervención 6: “¿Qué podemos hacer para conseguirlo?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Dar pie a que E2.1 reflexione acerca de la dificultad y de las posibles formas de dale solución.</p>	<p>El centro de estudio ahora es un pasaje en el que hay que destacar una melodía por encima del acompañamiento.</p> <p>P2: En esta parte, ¿cuál es la dificultad?</p> <p>E2.1: Conseguir que se escuche la melodía</p> <p>P2: Claro, y aún hay otra dificultad porque la melodía la lleva el dedo cinco, que es el más débil. <b>¿Qué podemos hacer para conseguirlo?</b>, ¿se te ocurre alguna idea?</p> <p>E2.1: Bajar el volumen de la mano izquierda, que lleva el acompañamiento.</p>

### **Intervención 7: “Manos separadas”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Segmentar la dificultad a la hora de practicar y ofrecer un modelo de práctica que ayude resolver los pasajes que supongan algún reto de coordinación.</p> <p>Además, en el proceso se realizan varias repeticiones del pasaje, pero al ser en</p>	<p>P2: Vamos a tocarlo <b>manos separadas</b>, tú tocas este pasaje con la mano izquierda y yo toco la derecha.</p> <p>[tocan]</p> <p>P2: Muy bien. Ahora cambiamos los papeles, yo toco la izquierda y tú la derecha.</p> <p>[tocan]</p>

diferentes formatos, no resultan repeticiones pesadas.	P2: Ahí lo tienes. Ya te sale. Ahora prueba con las manos juntas. [toca] P2: Ahora no tienes ningún problema. Prácticalo así en casa un par de días y lo dominarás.
--	---

**Intervención 1: “En general funcionó bastante bien”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Aportar una visión externa eliminando las percepciones negativas que el alumno había percibido sobre el concierto, con el fin de darle un <i>feedback</i> que contribuya tanto a la seguridad del alumno como al reconocimiento de los puntos débiles y el deseo de continuar mejorando.	Comienza la clase y P2 pregunta acerca de cómo ha ido la semana de práctica y reflexionan sobre lo ocurrido en el concierto que han tenido recientemente. P2: ¿Estás contento con el concierto? E2.2: La próxima vez escojo una más lenta. P2: Pues lo cierto es que <b>en general funcionó bastante bien</b> . Los pequeños derrapes o despistes son parte del concierto, estas cosas pueden pasar pero lo defendiste muy bien. E2.2: No tanto como me gustaría. P2: Bueno, ahora ya sabes cuáles son los pasajes que más tienes que practicar de cara al examen del grado 8. Ha sido una buena experiencia para tener una referencia para el examen.

**Intervención 2: “Bien, has solucionado los problemas (...). Voy a tocar una vez contigo”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Valorar los aspectos que han mejorado con respecto a la vez anterior y fomentar que a través de la comparación, E2.2 descubra la problemática que surge con respecto al tempo y reflexione sobre las maneras más apropiadas de afrontar dichas dificultades en la práctica.	E2.2 toca un ejercicio técnico que están trabajando. P2: <b>Bien, has solucionado los problemas</b> de notas y de las octavas. <b>Voy a tocar una vez contigo</b> para ayudarte a mantener el tempo. [tocan el fragmento juntos] P2: Lo que ocurre por lo que no puedes mantener el tempo es porque hay momentos en donde te paras. ¿Por qué crees que sucede? E2.1: Porque no llego al cambio de compás. P2: ¿Por qué? ¿Qué es lo que lo hace difícil? E2.2: Dar las notas P2: Claro, porque hay saltos grandes. ¿Se te ocurre alguna manera de poder ganar velocidad en estos cambios?

**Intervención 3: “¿Te acuerdas de cuando tocabas esta pieza?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
------------------------	----------------------

<p>Explicar a través del ejemplo de una pieza musical conocida, el procedimiento de la técnica que desean poner en práctica en este momento de la clase.</p>	<p>Continuando con la idea de la intervención anterior, P2 plantea la necesidad de anticipar la vista hacia el lugar de destino cuando se encuentra aún en la posición anterior.</p> <p>P2: <b>¿Te acuerdas de cuando tocabas la Arabesque de Burgmüller del Libro 4</b> (de Suzuki), que hacía así en el final de la pieza?</p> <p>[P2 toca el pasaje al que está haciendo referencia]</p> <p>E2.2: Sí</p> <p>P2: Tócalo una vez llevando los ojos siempre antes que las manos. Así, como lo acabo de hacer.</p> <p>[E2.2 lo toca]</p> <p>P2: Genial, ahora con esta pieza.</p> <p>[P2 lo toca una vez y E2.2 lo repite]</p> <p>P2: ¡Bien! Ha mejorado, ¿has notado la diferencia?</p> <p>E2.2: Sí</p>
--	---

#### Intervención 4: “Ya que estamos...”

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Cuidar la calidad interpretativa en todo momento, independientemente de que en un momento en concreto se esté trabajando sobre un aspecto musical concreto.</p> <p>Estimular en E2.2 la práctica intencional en cada momento y la revisión de cada aspecto musical que interviene en cada pasaje.</p>	<p>Han sido trabajadas las técnicas a través de las cuales se ha podido resolver el problema de tiempo el alumno poseía. En este contexto, P2 alude a otros aspectos musicales que se habían dejado a un lado por estar únicamente pendientes de dar las notas y tocar en tiempo.</p> <p>P2: <b>Una pequeña cuestión de articulación, ya que estamos.</b></p> <p>[P2 toca de manera exagerada la articulación corta que hay que hacer en una de las notas]</p> <p>[E2.2 lo toca después]</p> <p>P2: Eso es.</p>

#### Intervención 5: “Primero la anticipación de los ojos y luego el pedal”

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Planificar la práctica a través de datos mensurables. Una vez se haya alcanzado un determinado objetivo, entonces puede continuar con el siguiente.</p>	<p>P2 alude a la utilización del pedal en un determinado momento de la pieza.</p> <p>[P2 aporta un ejemplo del objeto sonoro que se desea obtener a través del uso del pedal y cómo de concreto tiene que ser el movimiento de levantar el pie]</p> <p>P2: Sí, ¿lo has visto?</p> <p>E2.2 Sí</p>

	[E2.2 toca el fragmento] P2: Genial. <b>Pues revisa esto en casa una vez que tengas interiorizada la idea de anticipar los ojos.</b> Si lo haces, vas a obtener un resultado muy sólido. Adelante.
<b>Intervención 6: “¿El tempo esta más tranquilo, enhorabuena!</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Reconocer el progreso hacia la meta y valorar el trabajo que ha realizado durante la semana. Crear un clima en el que el alumno pueda recibir con interés una propuesta de mejora.	E2.2 toca la pieza de principio a fin. P2: <b>¿El tempo esta más tranquilo, enhorabuena!</b> Aún necesitamos que sea un poco más lento. Y en cuanto al sonido, podemos buscar algo más especial, escucha.
<b>Intervención 7: “¿Notas la diferencia en el sonido?, ¿qué es lo que ha cambiado?”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Hacer recapacitar a E2.2 sobre las características sonoras que resultan del empleo de una técnica instrumental concreta. Ofrecer un modelo de interpretación que estimule en el alumno el deseo de alcanzarlo.	Enlazando con la intervención anterior, P2 plantea una nueva sonoridad caracterizada por la utilización del pedal izquierdo. [P2 toca el fragmento] P2: ¿Notas la diferencia en el sonido? E2.2- Sí P2- ¿Qué es lo que ha cambiado? E2.2- La melodía se escucha más claramente P2- Claro, entonces así es interesante aunque sea lento, ¿verdad? E2.2- Sí, mucho más
<b>Intervención 8: “¿Stop!</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Segmentar una dificultad en pequeños objetivos separados y hacer consciente al alumno de la necesidad de preparar esa dificultad con anterioridad. Establecer un modelo de práctica y estimular que el alumno reflexione sobre los pasos a seguir.	En la clase se encuentran trabajando una dificultad relacionada con los trinos y la coordinación entre ambas manos. P2: ¿Podrías tocar sólo la mano derecha? [E2.2 toca la mano derecha correctamente] E2.2: El problema resulta al juntar las dos manos. P2: Sí, y porque haces el trino demasiado lento. [P2 aporta un ejemplo de cómo deberían encajar las notas del trino con respecto a la mano izquierda] P2: Ahora toca tú, y cuando yo diga “Stop” paras y preparas. [E2.2 toca]

	<p>P2- <b>¡Stop!</b> (El profesor indica al alumno que debe parar justo antes del trino, para pensar y prepararlo)  [E2.2 sigue las pautas de P2]  P2: ¡Eso es!  [Realizan algunas repeticiones más]  P2: Ahora ya ha encajado fenomenal. ¿Sí?  E2.2: Sí.  P2: ¿Y qué es lo que hemos hecho para que encaje?  E2.2: Tocar los trinos por separado con las pausas.  P2: Si, y analizar en qué punto iba respecto de la otra mano.  ¡El sonido ahora esta muy bien! Éste es el sonido que buscamos.</p>
--	---

### CASO 3

#### **Intervención 1: “¿Cuántos compases tienes?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Fomentar el desarrollo de la memoria extrayendo los patrones repetidos en la música.	<p>Están tocando una pieza que contiene un mismo patrón repetido varias veces y después cambia a otro distinto.  P3: ¿Qué ha pasado ahí?  A3.1: Que me he perdido  P3: Mira, van en grupos, <b>¿cuántos compases de esto tienes?</b>  E3.1: Tres compases de cuatro corcheas.  P3: Claro, vamos a apuntarlo en la partitura. De esta manera nunca te pierdes.  [Señala otra sección] P3: Y aquí, <b>¿cuántos compases tienes?</b></p>

#### **Intervención 2: “Es mejor dejar el dedo dos puesto”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Hacer consciente a E3.1 del estado de la afinación y resolver el problema con recursos accesibles.	<p>Están trabajando en torno a un pasaje que alterna dobles cuerdas y los intervalos separados. E3.1 no estaba afinando las dobles cuerdas.  [P3 toca el pasaje]  [E3.1 toca el pasaje]  P3 hace un gesto con la mano indicando que tiene que colocar el dedo más bajo.  E3.1 lo corrige automáticamente.  P3: ¿Qué puedes hacer para asegurar la afinación de estas notas? [...] <b>Es mejor dejar el dedo dos puesto.</b></p>

**Intervención 3: Coloca el meñique**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Recordar la importancia de cuidar las nociones más básicas de la postura con el instrumento, independientemente del nivel en el que se encuentre. Trata de estimular que este hábito se haga inconsciente.	E3.1 se dispone a realizar una repetición del pasaje que se ha estado trabajando. P3: Sin emitir ninguna instrucción <b>corrige la postura del meñique</b> de E.3.1 y continúa con la explicación en cuestión.

**Intervención 4: “Mira, juntas”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Evidenciar la analogía que existe entre las diferentes partes de la pieza con el fin de simplificar y sistematizar la práctica.	E3.1 toca la página que había practicado, y en la clase, P3 le pide que lea un poco de lo que sigue. E3.1 lo ve muy difícil. P3: <b>Mira, juntas.</b> Tú toca el principio y yo toco esta parte nueva. [tocan] P3: ¿Has visto? Es esencialmente lo mismo.

**Intervención 5: “Muy bonitos los cambios de velocidad de arco”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Valorar el esfuerzo de E3.1 a la hora de gestionar la distribución del arco e introducir un aspecto a mejorar.	P3: <b>Muy bonitos los cambios de velocidad de arco.</b> Hace que saques sonidos diferentes y salgan unos fraseos bonitos. P3: En cuanto al vibrato [...]

**Intervención 6: “Tú controlas el vibrato, no te controla el vibrato a tí”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Incitar a la reflexión acerca de las diferentes formas de practicar el vibrato y de cómo aplicarlo.	P3: Habíamos hablado de un vibrato lento para esta pieza. <b>¿Cómo lo puedes practicar?</b> E3.1 lo toca lento. P3: Escucha primero [ejemplo] E3.1: Hay que practicarlo medido P3: Eso es, <b>¿y en qué momento aplicarías el vibrato en esta pieza?</b> E3.1: Sobre todo en las blancas P3: ¡Genial! Cuando te salga el vibrato rápido para y cámbialo, piensa que <b>tú controlas el vibrato, no te controla el vibrato a tí.</b>

**Intervención 7: “¡Ahora has hecho algo que está muy bien!”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
Valorar la mejoría obtenida tras la práctica.	Están tratando de encontrar la velocidad adecuada del vibrato, pero en ocasiones se descontrola saliéndole más rápido. E3.1 trata de controlarlo. P3: <b>¡Ahora has hecho algo que está muy bien!</b> Cuando te dabas cuenta de que te

	estaba saliendo el vibrato rápido, lo has parado. E3.1: Es verdad
<b>Intervención 8: “El armónico”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Secuenciar el estudio de una dificultad practicando por separado las partes implicadas.	El objetivo es tocar con claridad un armónico. P3 coloca su dedo en el sitio del armónico del violín de E3.1, y mientras E3.1 toca con el arco, P3 ejemplifica la ejecución del <b>armónico</b> . E3.1 lo realiza y el resultado ha mejorado P3 cambia el foco ahora a la mano derecha, y, sin palabras a través de la imitación tocando una cuerda al aire, consigue que E3.1 entienda lo que debe hacer. P3: ¿Qué es lo que estoy haciendo? E3.1: El arco cambia de velocidad. Primero va más lento y luego más rápido, como que le empujara. P3: ¡Ahí lo tienes! Vamos a probar con las manos juntas.
<b>Intervención 9: Cantan la melodía mientras tocan cuerda al aire.</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Segmentar la información y aportar herramientas de estudio relevantes.	P3: Esto parece un tango, ¿verdad? [Toca solamente el arco con la presión y velocidad precisas a la vez que canta la melodía] (Ejemplo concreto y representativo del objetivo que buscan alcanzar)
<b>Intervención 1: “¿Qué bonito!”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Exaltar la calidad con la que ha realizado la interpretación valorando así el trabajo realizado por E3.2 durante la semana.	[E3.2 toca la pieza de principio a fin]. P3: ¡ <b>Qué bonito!</b> , me encanta el fraseo y los matices que has hecho. El vibrato está muy bien controlado. Vamos a practicar un par de cosas para terminar de pulirla.
<b>Intervención 2: “¿En esta parte hay alguna melodía oculta?”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Acotar la atención de E3.2 a un aspecto musical concreto y fomentar la indagación individual en busca de desarrollar mecanismos que colaboren a una práctica autónoma eficiente.	Después de tocar la pieza de principio a fin, deciden trabajar sobre una sección que esencialmente contiene el tema principal. En este contexto: P3: <b>¿En esta parte hay alguna melodía oculta?</b> E3.2: Sí, la primera nota de cada grupo. P3: ¿Y qué vas a hacer para destacarla?



	E3.1: Utilizar más cantidad de arco P3: Bien, prueba a ver qué tal suena [E3.2 toca]
<b>Intervención 3: “Escucha”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Promover que E3.2 detecte por sí misma cuál es el área que debe mejorar.	[E3.2 toca un pasaje con una nota errónea] P3: Muy bien, pero <b>escucha.</b> [P3 toca] [E3.2 se da cuenta del error e imita a P3]
<b>Intervención 4: “Empieza por esto”</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Asegurar correctamente un pasaje que está viciado de la manera equivocada y ofrecer un modelo de práctica para futuros pasajes que se presenten con una problemática igual o similar.	P3: <b>Empieza por esto.</b> [P3: Toca el pasaje deteniéndose en la nota que generaba confusión y sin hacer el trino que correspondía y que podía distraer] [E3.2 repite esta dinámica] P3: Ahora añadimos el trino [P3 toca] [E3.2 repite] P3: Muy bien a te sale, cinco veces. [E3.2 repite cinco veces sin ningún error] En medio de cada repetición, P3 aporta comentarios como <i>genial, wow, bien, estupendo...</i>
<b>Intervención 5: ¡Muy bien el cambio de posición! Pero, ¿qué puedes hacer para que te resulte más cómodo?</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Hacer recapacitar a E3.2 acerca de que aunque las cosas salgan bien, siempre se puede buscar un aspecto para mejorar.	P3: <b>¡Muy bien el cambio de posición!. Pero, ¿qué podemos hacer para que te resulte más cómodo?</b> E3.2: ¿Anticipando? P3: Sí, y algo más. Mira y dime si notas algo. [P3 hace el gesto de subir el codo de forma exagerada] E3.2: Subir el codo, vale. P3: Efectivamente.
<b>Intervención 6: “¡Fenomenal!, está super bonito, y ya lo tienes a tempo”.</b>	
Intención del profesor	Contexto de la clase
Reconocer el trabajo realizado por E3.2 durante la semana y el avance en el progreso hacia sus metas.	(Cambian de pieza y tocan una en tempo <i>Allegro</i> con muchos cambios de cuerda) [E3.2 toca la pieza de principio a fin] P3: <b>¡Fenomenal!, está super bonito, y ya lo tienes a tempo.</b>

**Intervención 7: “Tenemos que conseguir que suene como si estuviésemos tocando todo en la misma cuerda, ¿cómo podemos conseguir esto?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Marcar objetivos claros y alcanzables para E3.2, y promover la búsqueda de herramientas para llegar a ellos.</p>	<p>P3: <b>Tenemos que conseguir que suene como si estuviésemos tocando todo en la misma cuerda, ¿cómo podemos conseguir esto?</b></p> <p>Tenemos que prestar mucha atención a la flexibilidad de la muñeca y mantener el contacto del arco con la cuerda en un lugar cómodo, cerca del punto de equilibrio. [P3 aporta un ejemplo de cómo debería sonar]</p>

**Intervención 8: “¿Cuál es la dificultad que tiene este pasaje?”**

Intención del profesor	Contexto de la clase
<p>Estimular a E3.2 a desarrollar un pensamiento crítico a la hora de organizar y optimizar su práctica del instrumento. Además, deposita su confianza en E3.2, resaltando así sus capacidades y aumentando su motivación.</p>	<p>P3: Aquí tenemos algo que es incómodo, ¿verdad?</p> <p>E3.2: Sí</p> <p>P3: <b>¿Cuál es la dificultad que tiene este pasaje?</b></p> <p>E3.2: Que tiene muchos cambios de posición seguidos y muy pequeños.</p> <p>P3: Si en estos días lo escuchas 10 veces y lo lees 5, estoy convencida de que lo vas a dominar enseguida. ¡Haz la prueba!</p>

Anexo 3: Partitura de la pieza: *Folia* de Corelli (Libro 6 de Suzuki Violin)

12

**1** La Folia  
La Folia La Folia La Folia

A. Corelli  
Arranged by S. Suzuki

**Adagio**  
*f*

*p*

**Allegretto**

*f*

**Allegro moderato**  
*f*

*simile*

*simile*  
*p*

**Poco meno mosso**

*f* *simile*

49 *f*

52 *X4*

55 *p*

58

61 *cresc.* *f*

65 *mf*

72

**Andante**

79 *p*

**Allegro**

86 *f*

92 *f*

14

97 *f*

100

103 *Adagio*  
*rit.* *p*

107 *Allegro*

111 *f*

117

123

129 *f*

134

139

Musical score for guitar, measures 145-192. The score is written in a single system with ten staves. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The piece begins at measure 145 with a **f** dynamic. Measure 153 starts with a **p** dynamic and includes a **V** (vibrato) marking. Measure 164 has a **p** dynamic. Measure 169 has a **mf** dynamic. Measure 173 has a **f** dynamic. Measure 177 has a **f** dynamic. Measure 183 has a **V** marking and includes two trills of 10 and 12 frets. Measure 187 has a **V** marking and includes a trill of 12 frets. Measure 192 has a **ff** dynamic and ends with a **rit.** (ritardando) marking. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and fingering numbers (1-4).

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- Alcaraz, F.J. y Sánchez-Escribano, E. (2023). Abandono en conservatorios de música: diseño y desarrollo de una investigación. En F. Gértrudix-Barrio y P. Cruz Cruz (Eds), *Sinfonías del Cambio: Música y Arte en la Transformación Social* (pp. 81-88). Dykinson.
- Austin, J. R. y Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34 (4), 535-558.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C.C., Kulik, J.A., & Morgan, M.J. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, 61, 213 - 238.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). "How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?". *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Brown, J. M., Miller, W. R. y Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek y T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book*, 17, 281–292. *Professional Resource Press/Professional Resource Exchange*.
- Cepeda, N. J., Vul, E., Rohrer, D., Wixted, J. T., & Pashler, H. (2008). Spacing effects in learning: a temporal ridge of optimal retention. *Psychological science*, 19(11), 1095–1102
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y. y Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*. 43 (10).
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Academic MindTrek Conference: *Envisioning Future Media Environments, Mind Trek 2011*, 11, 9-15.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

- Fernández-Abascal, E. (1998). Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia. R.E.M.E, Revista Electrónica de Motivación y Emoción: <https://reme.uji.es/articulos/agxfee4470103100/texto.html>
- González-Torres, M. C., y Torrano, F. (2008). Methods and instruments for measuring self-regulated learning en A. Valle y J. C. Nunez (Ed.), *Handbook of Instructional Resources & Applications*. Nova Science Publishers, Inc.
- Hallam, S., Welch, G., Jørgensen, H., Gruhn, W., Price, H. E., Stevens, R. S., ... & Swanwick, K. *Psychology of Music* (en español) (2004). *Psychology of Music*, 32, 3.
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science (New York, N.Y.)*, 331(6018), 772–775.
- Kataoka, S. (2007). *Suzuki Talent Education: A Guide for Parents and Teachers*. Van Nuys, CA: Alfred Music Publishing.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company
- Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P. y McPherson, G. E. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of music*, 43(3), 333-358.
- Lorenzo, S., & Escandell, M. O. (2003). El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria: La opinión de los profesores del Centro. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 101-116.
- Martínez Carazo, P. C., (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica dela investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- McCormick, J. y McPherson, G. E. (2007). Expectancy-Value Motivation in the Context of a Music Performance Examination. *Musicae Scientiae*, 11 (2), 37-52.
- McPherson, G. E. (2022). Self-Regulated Learning Music Microanalysis, *The Oxford Handbook of Music Performance*, 1, 553–575.

- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18-32.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: *Jossey-Bass*.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self – regulated learning. *Handbook of self – regulation*. San Diego, CA: *Academic Press*, 452-502.
- Sánchez-Escribano, E. (3 de diciembre de 2021). El abandono educativo en los conservatorios de música. Una perspectiva cualitativa y cuantitativa. *Musicthinkshout*. : <https://musicthinkshout.com>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). "Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications". En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). New York, NY: *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Sever, G. (2019). Mobile learning in Suzuki violin lessons: A study of QR code game. *Journal of Education and Training Studies*, 7 (10), 72-85.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236-247). London: Sage.
- Suzuki Association of the Americas. (2005). First Class Tips for Suzuki Parents. *American Suzuki Journal*, 1-5.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Miami, FL: *Summy-Birchard Inc*.
- Suzuki, S. (2013). *Suzuki Violin School, Vol 6: Violin Part*. Suzuki Violin School.
- Trías Seferian, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: *Academic Press*.