

MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIA EN EL ESTUDIO INSTRUMENTAL: CLAVES PARA UNA PRÁCTICA CONSCIENTE Y AUTORREGULADA

MOTIVATION AND STRATEGY IN INSTRUMENTAL STUDY: KEYS FOR CONSCIOUS AND SELF-REGULATED PRACTICE

*Mg. Verónica Gómez Faubel
Universidad de Castilla La Mancha*

*Dra. María del Valle de Moya
Universidad de Castilla La Mancha
España**

RESUMEN

El estudio instrumental es clave en la formación del músico y plantea desafíos que trascienden lo técnico. Este artículo analiza cómo la motivación, la autorregulación y las estrategias de práctica inciden en la calidad del aprendizaje musical. Desde un enfoque teórico, se propone una visión integradora de la práctica como proceso activo, reflexivo y personal. Se destaca que conectar metas significativas con estrategias eficaces potencia el compromiso y el desarrollo autónomo. Finalmente, se plantea la necesidad de una enseñanza que promueva la metacognición y la autonomía, orientando la práctica hacia una experiencia formativa integral y significativa.

Palabras clave: Formación musical; motivación; aprendizaje autorregulado.

ABSTRACT

Instrumental practice is key in a musician's education and presents challenges that go beyond technical mastery. This article analyzes how motivation, self-regulation, and practice strategies influence the quality of musical learning. From a theoretical approach, it proposes an integrative view of practice as an active, reflective, and personal process. It highlights that connecting meaningful goals with effective strategies enhances students' engagement and autonomous development. Finally, it argues for an educational approach that fosters metacognition and autonomy, guiding practice toward a comprehensive and meaningful formative experience.

Keywords: Music Education; motivation; self-regulated learning.

* Recibido el 18/05/2025 y aceptado el 21/07/2025. Correos electrónicos: veronica.gomez8@alu.uclm.es, ORCID: 0009-0001-6639-0713, mariavallede.moya@uclm.es, ORCID: 0000-0003-4701-4963.

Introducción

El estudio instrumental, núcleo formativo de la educación musical, exige una dedicación intensa y sostenida que requiere no solo habilidades técnicas y expresivas, sino también una alta implicación personal. Aunque constituye un componente fundamental en la formación musical, existen numerosas dificultades relacionadas con su organización, eficacia y sostenibilidad. En muchos casos, los estudiantes se enfrentan a una rutina de estudio carente de planificación estratégica, motivación intrínseca o reflexión crítica, lo que repercute directamente en su rendimiento, bienestar y sentido de propósito como músicos. El trabajo de López-Íñiguez y McPherson¹ respalda la afirmación de que muchos estudiantes se enfrentan a diversas dificultades en su práctica instrumental debido a su carencia o falta de habilidades relativas a la autorregulación y planificación estratégica. Al proporcionar varias evidencias empíricas sobre la variabilidad en la eficiencia de la práctica entre músicos avanzados, el presente estudio enfatiza la necesidad de incorporar el desarrollo de las citadas habilidades en la formación musical.

Este artículo se propone reflexionar sobre tres componentes fundamentales que inciden de forma directa en la calidad del aprendizaje instrumental: la **motivación**, las **estrategias de estudio** y la **autorregulación**. Desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y analítico, se ha realizado una revisión documental que permite identificar y examinar los aspectos más relevantes en torno a estos temas. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio² la revisión documental implica un análisis crítico y sistemático de la literatura existente para construir nuevos enfoques teóricos. En este marco, se aborda la necesidad de fomentar una práctica consciente y significativa que favorezca tanto el progreso técnico como el crecimiento personal del estudiante de un instrumento musical. Para ello, se argumenta que la motivación debe entenderse como una energía interna que activa, dirige y mantiene la conducta hacia una meta y que emerge del compromiso del alumno con el propio proceso de aprendizaje³. Del mismo modo, se pone el foco en la relevancia de conocer, seleccionar y aplicar estrategias eficaces, transformadoras de la práctica, en una experiencia activa, flexible y adaptativa.

Tras un planteamiento acerca del estudio instrumental, en primer lugar se analiza el papel de la motivación en el contexto del estudio musical y su interacción con la identidad del intérprete. A continuación, se alude a las estrategias de práctica musical y su impacto en la autorregulación del aprendizaje. Finalmente, se plantea una integración conceptual de estos elementos como claves para una práctica instrumental autónoma, reflexiva y orientada al desarrollo sostenido del músico.

Así, esta propuesta no solo busca contribuir a la reflexión pedagógica en torno al estudio instrumental, sino también ofrecer a docentes y discentes herramientas conceptuales que inspiren enfoques educativos más humanos, eficaces y conscientes en la formación musical.

¹ López-Íñiguez, Guadalupe y Gary E. McPherson (2024). "Using a music microanalysis protocol to enhance instrumental practice". *Frontiers in Psychology*, 15, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368074>

² Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio (2014). **Metodología de la investigación** (6ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, p. 76.

³ Woolfolk, Anita (2010). **Psicología educativa**. México D. F.: Pearson Education.

Planteamiento del problema: entre el esfuerzo y el desconcierto

Tradicionalmente, el estudio instrumental se ha entendido como un espacio solitario, centrado en la repetición y subordinado a una lógica de corrección técnica. Desde esta perspectiva, muchos estudiantes abordan la práctica sin estrategias claras ni una motivación sostenida que les permita comprometerse de forma reflexiva. Lisboa, Demos y Chaffin⁴ junto con otros autores, señalan que el progreso real no depende únicamente de cuánto se estudia, sino de cómo se organiza el pensamiento y la acción durante la práctica, destacando la relevancia de contar con una preparación mental estructurada para favorecer un aprendizaje significativo.

Por esta razón, el estudio instrumental no puede reducirse a un ejercicio meramente repetitivo o mecánico, ya que constituye una actividad compleja asediada de toma de decisiones, objetivos concretos y una constante autorregulación. Estudios como los de Byo y Cassidy⁵ evidencian que la práctica no siempre se traduce en mejora si no se acompaña de una reflexión consciente y una planificación; así, aunque se dedique un tiempo significativo a la práctica, se necesita estructura, análisis, evaluación y conciencia. Desarrollar cualquiera de estas habilidades se presenta como algo imprescindible en el proceso formativo, especialmente en los niveles intermedios, momento en el que se consolidan los hábitos que convivirán e influirán en la progresión futura del músico. En este contexto, el docente debe asumir un papel activo en este proceso, fomentando el pensamiento estratégico de sus estudiantes y ayudándoles a desarrollar la capacidad de autorregular su práctica para lograr un aprendizaje más autónomo y efectivo⁶.

Durante más de un siglo, la enseñanza musical, estructurada predominantemente bajo el modelo tradicional de relación profesor-aprendiz, ha contribuido escasamente al desarrollo de la autonomía necesaria para el aprendizaje autorregulado⁷. En este enfoque, los estudiantes tienden a recibir instrucciones, observar demostraciones y replicar las indicaciones de sus docentes a lo largo de su formación, lo que con frecuencia genera una dependencia prolongada que se extiende hasta las etapas finales de sus estudios⁸. Esta situación pone de relieve la necesidad de asumir la responsabilidad educativa de dotar al alumnado de las competencias que les permitan configurarse como músicos integrales, capaces de gestionar de manera autónoma su propio aprendizaje⁹. En consecuencia, el profesorado debe desempeñar un papel activo en la promoción de procesos autorregulatorios, alentando a sus estudiantes a gestionar sus pensamientos, emociones y acciones con el fin de responder eficazmente a las exigencias inherentes a la práctica instrumental¹⁰.

⁴ Lisboa, Tânia, Alexander P. Demos y Roger Chaffin (2018). "Training thought and action for virtuoso performance". *Musicae Scientiae*, 22(4), pp. 519-538. <https://doi.org/10.1177/1029864918782350>

⁵ Byo, James L. y Jane W. Cassidy (2008). "An exploratory study of time use in the practice of music majors: Self-report and observation analysis". *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), pp. 33-40. <https://doi.org/10.1177/8755123308322272>

⁶ Hallam, Susan, Tiija Rinta, María Varvarigou, Andrea Creech, Ioulia Papageorgi, Teresa Gomes y Jennifer Lanipekun (2012). "The development of practising strategies in young people". *Psychology of Music*, 40(5), p. 673. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>

⁷ Gaunt, Helena, Guadalupe López-Íñiguez y Andrea Creech (2021). "Musical engagement in one-to-one contexts". S. Hallam (editor.), **International handbook of music psychology in education and the community**. Nueva York: Routledge, pp. 335-350.

⁸ López-Íñiguez y McPherson (2024). "Using a music microanalysis...", p. 2.

⁹ Palmer, Tim y David Baker (2021). "Life histories of classical soloists and the conservatoire". *International Journal of Music Education*, 39(2), pp. 177-180. <https://doi.org/10.1177/0255761421991154>,

¹⁰ McPherson, Gary E. y John Hattie (2022). "High-impact teaching minds". G. E. McPherson (editor.), **The Oxford handbook of music performance**. Nueva York: Oxford University Press, pp. 123-152.

No obstante, las consecuencias del enfoque tradicional siguen siendo visibles en las etapas avanzadas de la formación. Tal como señala Harald Jørgensen¹¹, los estudiantes mejorarían su desempeño si el profesor revisara frecuentemente su manera de practicar. Sin embargo, a pesar de esta evidencia, muchos estudiantes de enseñanzas musicales profesionales acceden a niveles superiores sin haber sido formados en estrategias de práctica o habilidades de autorregulación, como evidencia Silvia Tripijana¹² y el propio Harald Jørgensen¹³, quienes constatan que una gran mayoría de alumnos de nivel avanzado inician su formación superior sin un conocimiento sistemático ni un dominio real de las estrategias de estudio.

Desde una mirada pedagógica, resulta urgente reconfigurar el enfoque tradicional de la enseñanza instrumental. El rendimiento académico y artístico no siempre está justificado con el tiempo invertido, pues la calidad de la práctica es más importante que la cantidad. Estudiar un instrumento musical exige compromiso y constancia y una reflexión constante. Si estos elementos no se sostienen con un acompañamiento pedagógico adecuado, el estudiante puede derivar en prácticas automáticas, desvinculadas de sentido y escasamente efectivas¹⁴. En este contexto, la ausencia de orientación metodológica y la falta de reflexión estratégica generan un fenómeno cada vez más habitual: el desconcierto del estudiante frente al estudio, lo que repercute en la calidad de su aprendizaje, su bienestar emocional y en su percepción de autoeficacia. Miksza y Tan¹⁵ encontraron que los estudiantes que carecen de estrategias autorregulatorias y de una guía docente efectiva tienden a experimentar prácticas menos eficientes y una menor autoeficacia para la autorregulación, factores que afectan negativamente su experiencia de aprendizaje.

Estos hallazgos subrayan la importancia y la necesidad de un cambio de enfoque en la enseñanza, en el que el profesorado no solo transmita conocimientos técnicos, sino que cree las condiciones pedagógicas pertinentes que estimulen la autonomía y el aprendizaje autorregulado del estudiante. Como señalan Moos y Ringdal¹⁶, el rol del docente es fundamental en la creación de contextos que favorezcan el desarrollo de habilidades autorregulatorias, mediante la promoción activa de la metacognición, la reflexión y la toma de decisiones estratégicas durante la práctica.

Por todo ello, urge visibilizar el desasosiego que muchos estudiantes experimentan entre el esfuerzo prolongado que exige la práctica instrumental y el desconcierto que sienten cuando no cuentan con herramientas claras para gestionar su estudio. Este artículo parte precisamente de esa encrucijada, abogando por una formación musical que integre estrategias de aprendizaje, autorregulación y motivación como claves fundamentales para una práctica consciente y significativa.

La motivación: motor silencioso del aprendizaje instrumental

¹¹ Jørgensen, Harald (2000). "Student learning in higher instrumental education: Who is responsible?". *British Journal of Music Education*, 17(1), pp. 67-77.

¹² Tripijana Muñoz, Silvia (2015). *Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical*. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas, Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/31624>.

¹³ Jørgensen (2000). "Student learning in...", pp. 67-77.

¹⁴ Ericsson, K. Anders, Ralf T. Krampe y Clemens Tesch-Römer (1993). "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance". *Psychological Review*, 100(3), pp. 363-406.

¹⁵ Miksza, Peter y Leonard Tan (2015). "Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers' instruction and students' practicing". *Journal of Research in Music Education*, 63(2), p. 174.

¹⁶ Moos, Daniel C. y Alyssa Ringdal (2012). "Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role". *Education Research International*, 423284, p. 3.

Lejos de reducirse a un “estado de ánimo favorable”, la motivación actúa como el motor responsable de sostener la intencionalidad del estudio, modular el esfuerzo que se invierte en la práctica y orientar cada una de las decisiones estratégicas¹⁷ del estudiante. En otras palabras, la motivación inicia el estudio, pero también determina cómo se realiza la práctica, cuáles son los objetivos y con qué grado de implicación cognitiva y emocional se realiza la actividad¹⁸.

En el ámbito musical, la motivación es un elemento clave para poder entender la complejidad de pensamientos, sentimientos y acciones que los músicos necesitan durante la práctica instrumental, pese a que parece que el uso de estrategias motivadoras no tiene interés alguno en la enseñanza de algo tan vocacional como el aprendizaje instrumental. Sin embargo, desempeña un papel fundamental en la consecución de las metas planteadas, pues el instrumentista que establece sus propias metas está preparado para experimentar y alcanzar la autoeficacia e implicarse en actividades que considera que le ayudarán a conseguirlas¹⁹. Asimismo, proporciona no solo el impulso necesario para sostener en el tiempo el esfuerzo en el estudio, sino también para explicar cómo varía la intensidad y la persistencia de la práctica²⁰. Se trata de un proceso dinámico que interactúa con variables pedagógicas, contextuales y personales, teniendo una influencia decisiva en la percepción que el estudiante tiene acerca de su progreso y la calidad de su estudio²¹.

Uno de los aspectos más relevantes de la motivación en la práctica musical es su estrecha relación con la regulación del comportamiento y la toma de decisiones estratégicas. La manera en que el estudiante afronta los desafíos técnicos, organiza su tiempo de estudio o evalúa sus progresos está mediada, en gran parte, por su nivel de motivación y por la forma en que interpreta sus propias experiencias de éxito o fracaso²².

En el contexto del aprendizaje instrumental, la motivación no solo impulsa la continuidad del estudio, sino que también influye en la calidad del proceso. Sin embargo, el desarrollo de una práctica autónoma y eficiente no está exento de dificultades. El alumnado de Conservatorio se enfrenta a múltiples retos derivados de la intensidad de las sesiones de estudio individual, la exigencia del plan de estudios y las dificultades para mantener el compromiso con la práctica a largo plazo²³. Estos factores condicionan la vivencia del entorno educativo y configuran una atmósfera psicológica en la que influyen aspectos como el sentido vocacional del estudiante, la constancia adquirida mediante la rutina de estudio y la orientación hacia el rendimiento y el éxito²⁴. Este conjunto de elementos determina cómo se percibe la propia práctica y afecta directamente a la

¹⁷ Biasutti, Michele y Eleonora Concina (2017). “The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy”. *Musicae Scientiae*, 21(1), p. 70.

¹⁸ Renwick, James M. y Gary E. McPherson (2002). “Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour”. *British Journal of Music Education*, 19(2), p. 174.

¹⁹ Tripiana Muñoz, Silvia (2016). “Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental”. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), p. 27.

²⁰ Hallam, Susan (2002). “Musical motivation: Towards a model synthesising the research”. *Music Education Research*, 4(2), p. 9.

²¹ Hallam, Susan, Ioulia Papageorgi, María Varvarigou y Andrea Creech (2021). “Relationships between practice, motivation and examination outcomes”. *Psychology of Music*, 49(1), pp. 3-20.

²² Ryan, Richard M. y Edward L. Deci (2017). **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Nueva York: Guilford Press.

²³ Jääskeläinen, Tuula, Guadalupe López-Íñiguez y Michelle Phillips (2022). “Music students’ experienced workload in higher education: A systematic review and recommendations for good practice”. *Musicae Scientiae*, 27(3), pp. 541-567.

²⁴ Blanco-Novoa, Susana, Sara Domínguez-Lloria y Margarita Pino-Juste (2025). “Influencia de las variables sociodemográficas en la percepción del clima motivacional de los estudiantes de educación superior de música: Una comparación entre España y Portugal”. *Per Musi*, 26, pp. 2-4.

motivación con la que se enfrenta el proceso de aprendizaje. Aunque la motivación tiene un componente interno fundamental, no puede entenderse sin considerar la influencia de variables externas, como el entorno educativo y familiar, que también condicionan el proceso de estudio musical.

En este entramado motivacional, Galera-Núñez y Carmona-Rodríguez²⁵ señalan que el entorno familiar desempeña un papel relevante en la motivación inicial del alumnado hacia la música, al fomentar valores relacionados con la autonomía, el esfuerzo o la percepción del estudio musical como actividad significativa. Sin embargo, cuando este acompañamiento se centra exclusivamente en la consecución de logros externos, puede tensionar la relación del estudiante con la práctica y limitar el desarrollo de una motivación más profunda. Esto pone de relieve la importancia de construir un marco formativo coherente entre familia y escuela que favorezca una práctica autónoma y significativa desde edades tempranas. En esta línea, resulta fundamental entender la motivación como un fenómeno complejo influido por múltiples factores, tanto internos como externos. A este respecto, Durán Fonseca y Acle Tomasini²⁶, subrayan que persisten importantes ambigüedades y divergencias en su definición dentro del ámbito educativo, lo que dificulta alcanzar un consenso teórico y complica la investigación sobre sus múltiples dimensiones.

En este marco, la motivación de logro se considera fundamental en el aprendizaje instrumental. Representa un impulso de superación cuando se presentan situaciones de rendimiento, cuando se quieren mejorar las actividades o lograr objetivos que entrañan mayor dificultad²⁷. El camino que recorre el instrumentista es exigente y largo; por esta razón, comprobar el propio progreso constituye un aliciente fundamental, como lo es reconocer que la voluntad es un fuerte impulso generador²⁸. La evidencia y la experiencia profesional coinciden en que los logros musicales significativos se sustentan en muchos años de práctica deliberada, en la adquisición de habilidades técnicas y expresivas y en cómo resolver las demandas de la tarea a las que se enfrenta el instrumentista²⁹. Todo ello, siendo el proceso una actividad que entraña una gran dificultad, refuerza la necesidad de una práctica constante, bien estructurada y prolongada en el tiempo. Si las prácticas son mecánicas, repetitivas o desconectadas del significado musical tienden a debilitar la motivación intrínseca, pero cuando las actividades implican reflexión, creatividad o toma de decisiones refuerzan el compromiso del estudiante con su proceso de estudio³⁰. En todo este entramado, el rol del profesorado se sitúa como un eje decisivo, teniendo un papel crucial como facilitador de un entorno motivacional. El docente debe diseñar contextos que estimulen la autonomía de sus estudiantes, reconociendo que el nivel de motivación fluctúa, y cultivando una visión significativa de su práctica, donde el error se perciba como parte del camino y del progreso³¹.

Resulta fundamental promover una visión del error como parte inherente del proceso de adquisición de habilidades y desarrollo musical. La evidencia empírica actual

²⁵ Galera-Núñez, Mar y Sara Carmona-Rodríguez (2021). "Motivaciones, creencias y refuerzo musical en casa en la educación musical temprana: Un estudio de caso". *Per Musi*, 41, pp. 2-3.

²⁶ Durán Fonseca, Thamir D.D. y Guadalupe Acle Tomasini (2022). "Escala de motivación académica para estudiantes de primaria: evidencias de validez y confiabilidad". *Estudios pedagógicos*, 48(1), pp. 343-365.

²⁷ Gaviria, Elena y Itziar Fernández Sedano (2006). "La motivación social". A. Gómez, E. Gaviria y I. Fernández (coordinadores), **Psicología social**, Madrid: Sanz y Torres, pp. 35-75.

²⁸ Ramos, Carlos M. (1981). **La dinámica del violinista**. Buenos Aires: Ricordi Americana

²⁹ Sloboda, John A., Jane W. Davidson, Michael J. A. Howe y Derek G. Moore (1996). "The role of practice in the development of performing musicians". *British Journal of Psychology*, 87(2), pp. 287-309.

³⁰ Lisboa, Demos y Chaffin (2018). "Training thought and action...", pp. 519-538.

³¹ McPherson, Gary E., Margaret S. Osborne, Paul Evans y Peter Miksza (2017). "Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice". *Psychology of Music*, 47(1), pp. 18-32.

respalda lo necesario que es concebir el error como oportunidad para aprender, analizar, reajustar y avanzar³², estimulando de esta manera la confianza del estudiante en sus capacidades y fomentando una actitud activa ante los desafíos, significativa para cultivar una mentalidad de crecimiento³³. Desde este enfoque, el docente debe invitar a su alumnado a identificar y analizar sus fallos, reflexionar sobre sus causas y construir, desde esa reflexión, nuevas estrategias para afrontar el estudio posteriormente³⁴. Son muchos los estudios que avalan este enfoque y demuestran que los músicos exitosos no se definen por la ausencia de errores en su interpretación, sino por su capacidad para interpretarlos, gestionarlos emocionalmente y transformarlos en recursos que les ayuden a perfeccionar su técnica y expresión musical³⁵.

La capacidad del profesor de instrumento para retroalimentar a su alumnado, establecer metas claras o crear contextos educativos que propicien construir aprendizajes experimentando competencia es determinante para desarrollar una práctica musical significativa³⁶. Por tanto, fomentar la visión de los errores y el fracaso es fundamental como una etapa necesaria del progreso ya que lo importante es reformularlo de forma positiva³⁷.

En definitiva, el mayor desafío no es únicamente enseñar a practicar, sino enseñar a querer practicar, no siendo posible si el estudiante no se siente protagonista de su proceso, no conoce el valor de cada tarea y no entiende el propósito de la práctica. De este modo, aprender a aprender requiere no solo de técnicas y estrategias sino también de motivos y deseos que impulsen dicha necesidad de aprender³⁸. Se requiere energía y compromiso; es decir, la fuerza de la motivación³⁹, la cual activa y sostiene cualquier aprendizaje.

Estrategias de práctica: diseñar y recorrer el camino

El aprendizaje instrumental eficaz no se reduce al número de horas dedicado a la práctica, sino también a la calidad de cada decisión que se toma durante ese tiempo de estudio; es decir, la interacción del músico con su material de estudio. Miksza y Tan⁴⁰ apuntan que los músicos que planifican sus sesiones de estudio, formulan metas claras y ajustan su acción a las eventualidades de su progreso, logran resultados más sólidos y capaces de mantenerse en el tiempo. Este tipo de práctica se describe como deliberada, estratégica y consciente e implica decisiones como qué estudiar, cómo, cuánto, con qué finalidad y cuándo detenerse o insistir en el desempeño⁴¹.

Resulta imprescindible considerar el uso consciente de las estrategias como componente esencial para dirigir el aprendizaje de manera eficiente. En la obra de

³² Hattie, John y Shuirley Clarke (2019). **Visible learning: Feedback**. Nueva York: Routledge

³³ Dweck, Carol S.S. (2016). **Mindset: The new psychology of success**. Nueva York: Random House

³⁴ Zimmerman, Barry J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview". *Theory into Practice*, 41(2), p. 68.

³⁵ Lisboa, Demos y Chaffin (2018). "Training thought and action...", pp. 519-538.

³⁶ Hallam, Susan, Ioulia Papageorgi, María Varvarigou y Andrea Creech (2021). "Relationships between..."

³⁷ Gilbert, Ian (2005). **Motivar para aprender en el aula: Las siete claves de la motivación escolar**. Madrid: Paidós Ibérica.

³⁸ Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo (coords). El aprendizaje estratégico (Madrid: Aula XXI/Santillana, 1999), citado en Amadeo Saneugenio, "El aprendizaje estratégico" (reseña), *Docencia Universitaria*, II, nº 2 (2001), p. 106.

³⁹ Tripiana (2015). *Evaluación de un programa didáctico...* p. 55.

⁴⁰ Miksza y Tan (2015). "Predicting collegiate...", pp. 162-179.

⁴¹ Ericsson, K. Anders, Ralf Krampe y Clemens Tesch-Römer (1993). "The role of deliberate practice...", p. 368.

Weinstein y Mayer⁴² se definen como acciones y pensamientos que un estudiante pone en práctica durante el estudio, con el objetivo de mejorar la forma en que comprende, organiza y retiene la información. Estas estrategias, entendidas como herramientas de pensamiento que permiten seleccionar, organizar, integrar y elaborar la información de forma significativa⁴³ constituyen uno de los pilares fundamentales del aprendizaje instrumental autónomo. En este marco, se defiende que el uso adecuado y flexible de estrategias es una expresión de madurez en el estudio, pues garantiza que el estudiante intervenga sobre su propia práctica de forma reflexiva.

No obstante, su dominio y aplicación no resultan automáticos ni intuitivos. Como señala Silvia Tripiana⁴⁴, aprender a utilizar estrategias implica no solo conocerlas teóricamente, sino también desarrollar la competencia para aplicarlas en contextos diversos, lo que exige reflexión, entrenamiento y guía docente. Poco después, esta misma autora las describe como:

(...) aquellos pensamientos y comportamientos que, de forma consciente e intencional, guían al intérprete durante la práctica deliberada de su instrumento e intervienen en el modo en el que selecciona, organiza, procesa, integra y ejecuta sus conocimientos y habilidades musicales; en su estado emocional; y/o en su motivación; con el propósito de adquirir, almacenar y posteriormente poder reproducir resultados instrumentales, a su juicio, positivos y en el menor tiempo de ejecución posible⁴⁵.

E insiste en que la eficacia del estudio no depende únicamente del tiempo invertido, sino de cómo se estructura y organiza dicho tiempo⁴⁶. Para ello, define un repertorio de estrategias de práctica -como la segmentación de pasajes, la práctica a diferentes velocidades, el uso de auto-instrucciones o la escucha crítica mediante grabaciones propias- que han demostrado su utilidad en la mejora del rendimiento instrumental.

Por su parte, McPherson y Zimmerman⁴⁷ advierten que, sin estas herramientas, el alumno se convierte en un estudiante pasivo, dependiente del profesor para avanzar en su estudio y sin poder sentirse autónomo, una exigencia esencial en la práctica instrumental. Aaron Williamon⁴⁸ apunta que los estudios acerca de las estrategias de práctica han experimentado un crecimiento continuo hasta la actualidad, ya que el aprendizaje instrumental se concibe, no solo como un proceso técnico sino también como un proceso cognitivo y reflexivo. Por esta razón, una práctica efectiva no puede existir sin un extenso repertorio estratégico y un conocimiento metacognitivo que autorregule su aplicación en función de sus necesidades y metas personales⁴⁹.

⁴² Weinstein, Claire E. y Richard E. Mayer (1986). "The teaching of learning strategies". M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. Nueva York: MacMillan, p. 315.

⁴³ Beltrán Llera, Jesús (2003). "Estrategias de aprendizaje". *Revista de Educación*, 332, pp. 55-56.

⁴⁴ Tripiana (2015). *Evaluación de un programa didáctico...*, p. 174.

⁴⁵ Tripiana Muñoz, Silvia (2012). "Estrategias eficaces de práctica instrumental". *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 25(91), p. 66.

⁴⁶ Tripiana Muñoz, Silvia (2012). "Estrategias eficaces..."

⁴⁷ McPherson, Gary E. y Barry J. Zimmerman (2011). "Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills". R. Colwell y P. Webster (editores), **MENC Handbook of research on music learning: Volume 2: Applications**. Nueva York: Oxford University Press

⁴⁸ Williamon, Aaron (editor.). (2004). **Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. Nueva York: Oxford University Press

⁴⁹ McPherson, Osborne, Evans y Miksza (2017). "Applying self-regulated learning...", pp. 18-32.

Integrar motivación y estrategia para una práctica significativa

La interacción entre motivación y estrategia es uno de los núcleos argumentales de este artículo. Multitud de estudios garantizan que el aprendizaje y el logro académico crecen en función de cómo los estudiantes manejan mayor cantidad y calidad de estrategias y se muestran de manera autorregulada⁵⁰. En su estudio, McPherson, Osborne, Evans y Miksza⁵¹, demuestran cómo el aprendizaje autorregulado, es crucial para una práctica musical efectiva y autónoma.

En esta línea, investigaciones recientes señalan que, aunque las estrategias de aprendizaje han sido ampliamente investigadas en el ámbito universitario, existe una carencia en las etapas educativas más tempranas. Duarte-Duarte, Angulo-Delgado, Salas-Zapata y Herrera-Mesa⁵², reclaman la necesidad de dedicar mayor atención al alumnado de menor edad y adolescentes, dada la importancia de inculcar el uso de estrategias desde los inicios de la formación académica. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el ámbito musical, donde la maduración de estrategias de práctica eficaces constituye un elemento esencial para el progreso instrumental.

La importancia de trabajar estrategias desde edades tempranas se conecta directamente con su impacto en el compromiso del estudiante: la implementación deliberada de estrategias puede tener un efecto retroactivo sobre la motivación: cuando el alumno percibe progreso, control y eficacia, su compromiso crece y se fortalece así el círculo autorregulador⁵³. De esta manera, el pensamiento estratégico no solo optimiza el tiempo de estudio, sino que, además, aporta claridad, estructura y dirección, elementos fundamentales para que se sostenga el esfuerzo en el tiempo. Susan Hallam⁵⁴ confirma que la motivación influye de forma significativa en la disposición a emplear estrategias durante el estudio individual.

En sus trabajos, Silvia Tripiana⁵⁵ plantea que el conocimiento y aplicación de estrategias no solo mejora la calidad del estudio, sino que incrementa la motivación intrínseca del alumno, al proporcionarle una mayor sensación de control, progreso y significado en su aprendizaje. Se propone que el estudio instrumental se entienda como un proceso de construcción en el que la práctica se perciba como un acto de pensamiento que implica decisiones continuas, valoraciones y ajustes. Si el estudiante se compromete a utilizar estrategias eficaces se crean pequeñas conquistas que alimentan su percepción de competencia y control, potenciando la motivación y generando un círculo virtuoso que sostiene el esfuerzo a largo plazo. En esta ecuación, el papel del docente es relevante para activarlo, por su capacidad guiando al estudiante hacia la toma de conciencia, el modelado de estrategias útiles y el fomento de metas personales.

En este sentido, Duarte-Duarte, Angulo-Delgado, Salas-Zapata y Herrera-Mesa⁵⁶ señalan que la metodología adoptada por el docente constituye la expresión práctica de su concepción del aprendizaje autorregulado, configurándose así como un factor extrínseco decisivo en el desarrollo de este proceso. Desde una perspectiva sociocultural,

⁵⁰ De la Fuente, Jesús (2004). "Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación a meta". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), p. 51.

⁵¹ McPherson, Osborne, Evans y Miksza (2017). "Applying self-regulated learning...", pp. 18-32.

⁵² Duarte-Duarte, Jakeline, Fanny Angulo-Delgado, Walter A. Salas-Zapata y Marcela A. Herrera-Mesa (2024). "Aprendizaje de estrategias de autorregulación: una revisión sistemática". *Estudios Pedagógicos*, 50(1), pp. 388-389.

⁵³ McPherson y Zimmerman (2011). "Self-regulation of musical...", pp. 130-175.

⁵⁴ Hallam, Susan, Ioulia Papageorgi, María Varvarigou y Andrea Creech (2021). "Relationships between..."

⁵⁵ Tripiana (2016). "Estrategias de motivación durante...", pp. 29-31.

⁵⁶ Duarte-Duarte, Angulo-Delgado, Salas-Zapata y Herrera-Mesa (2024). "Aprendizaje de estrategias de...", p. 388.

Zorro⁵⁷ amplía esta visión al entender dicho proceso como una interacción que permite al profesorado identificar intereses, creencias y necesidades del alumnado, elementos imprescindibles para diseñar metas ajustadas que fomenten tanto la autonomía como el compromiso del estudiante.

Autores como Lisboa, Demos y Chaffin⁵⁸, analizan cómo los músicos expertos utilizan la reflexión estratégica no solo como una herramienta técnica, sino también como un medio para mantener el interés y el compromiso con el proceso de mejora continua. Este uso consciente de estrategias genera una forma de motivación autorreforzada, la cual se basa en el progreso visible y la satisfacción por el dominio alcanzado. Siguiendo la misma línea, la investigación sugiere que los estudiantes que abordan su práctica instrumental como un entorno de autonomía y experimentación tienden a mostrar niveles más sostenidos de motivación y compromiso.

En este contexto, la incorporación de metodologías activas también ha mostrado potencial para enriquecer el vínculo entre motivación y estrategia. La propuesta de Nicolás Botella, Isusi-Fagoaga y Marzal Raga⁵⁹ aplicada en la enseñanza superior de percusión, pone de manifiesto cómo el diseño de situaciones formativas centradas en la participación activa y la toma de decisiones favorece la percepción de control, el pensamiento estratégico y la implicación sostenida del estudiante.

En definitiva, la práctica instrumental significativa no puede concebirse sin una interacción dinámica entre motivación y estrategia. Esta relación, lejos de ser lineal, se nutre de procesos circulares en los que cada avance fortalece el compromiso, y cada decisión consciente en la práctica contribuye a consolidar un aprendizaje más autónomo, profundo y sostenible en el tiempo.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha defendido que una práctica instrumental verdaderamente formativa requiere integrar de manera consciente la motivación, el uso consciente de estrategias de práctica y el desarrollo de la autorregulación. Lejos de ser elementos accesorios, estos componentes constituyen la base sobre la que se edifica una experiencia de aprendizaje auténtica, eficiente y personalizada.

El enfoque que se ha expuesto plantea un cambio de paradigma en la enseñanza musical, donde el docente no actúa solo como transmisor de contenidos técnicos, sino como guía reflexivo y facilitador del pensamiento estratégico del estudiante. Su papel resulta clave en la construcción de una práctica significativa: acompañar, modelar y promover la toma de decisiones conscientes, generar un entorno que estimule la motivación, alentar la autonomía progresiva y sostener la dimensión emocional del aprendizaje musical. Esto exige, a su vez, una revisión de la formación pedagógica de los propios docentes, que les permita asumir este rol con herramientas actualizadas y sensibles a las necesidades del alumnado.

Formar desde edades tempranas en el uso de estrategias efectivas y cultivar una motivación basada en el sentido y el compromiso con la música contribuye no solo a mejorar el rendimiento, sino también a reforzar el bienestar del estudiante, fortalecer su identidad como músico y su capacidad para mantener un aprendizaje continuado a lo

⁵⁷ Zorro Rojas, Imelda (2019). "Principles of Self-Regulation in EFL mediated by Dialogic Tutoring Sessions". *HOW*, 26(2), p. 41.

⁵⁸ Lisboa, Demos y Chaffin (2018). "Training thought and action...", pp. 519-538.

⁵⁹ Botella Nicolás, Ana María, Rosa Isusi-Fagoaga y Lluís Marzal Raga (2023). "Introducción de métodos activos en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en la especialidad de percusión". *Per Musi*, 24, pp. 1-15.

largo del tiempo. En ese camino, el reto no es únicamente enseñar a practicar, sino despertar el deseo genuino de hacerlo. Así, el estudio deja de concebirse como una tarea mecánica para convertirse en una práctica reflexiva, viva y conectada con el crecimiento personal y artístico del estudiante. La práctica se convierte en un espacio de aprendizaje autónomo, donde pensar lo que se hace resulta tan esencial como hacerlo.

Por tanto, avanzar hacia un modelo educativo que promueva estos principios es apostar por una enseñanza musical más consciente, humana y capaz de acompañar de forma significativa el desarrollo integral del músico en formación.

Bibliografía

- Beltrán Llera, Jesús (2003). “Estrategias de aprendizaje”. *Revista de Educación*, 332, pp. 55-73.
- Biasutti, Michele y Eleonora Concina (2017). “The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy”. *Musicae Scientiae*, 21(1), pp. 69-85. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
- Blanco-Novoa, Susana, Sara Domínguez-Lloria y Margarita Pino-Juste (2025). “Influencia de las variables sociodemográficas en la percepción del clima motivacional de los estudiantes de educación superior de música: Una comparación entre España y Portugal”. *Per Musi*, 26, pp. 1-16. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2025.57387>
- Botella Nicolás, Ana María, Rosa Isusi-Fagoaga y Lluís Marzal Raga (2023). “Introducción de métodos activos en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en la especialidad de percusión”. *Per Musi*, 24, pp. 1-15. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2023.48540>
- Byo, James L. y Jane W. Cassidy (2008). “An exploratory study of time use in the practice of music majors: Self-report and observation analysis”. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), pp. 33-40. <https://doi.org/10.1177/8755123308322272>
- De la Fuente, Jesús (2004). “Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación a meta”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), pp. 35-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878003.pdf>
- Duarte-Duarte, Jakeline, Fanny Angulo-Delgado, Walter A. Salas-Zapata y Marcela A. Herrera-Mesa (2024). “Aprendizaje de estrategias de autorregulación: una revisión sistemática”. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), pp. 377-392. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000100377>
- Durán Fonseca, Thamir D.D. y Guadalupe Acle Tomasini (2022). “Escala de motivación académica para estudiantes de primaria: evidencias de validez y confiabilidad”. *Estudios pedagógicos*, 48(1), pp. 343-365. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>

Gómez, Verónica y María del Valle, (2025). Motivación y estrategia en el estudio instrumental: claves para una práctica consciente y autorregulada, *Revista Neuma*, 1, pp. 80-93.

Dweck, Carol S.S. (2016). **Mindset: The new psychology of success**. Nueva York: Random House.

Ericsson, K. Anders, Ralf T. Krampe y Clemens Tesch-Römer (1993). “The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance”. *Psychological Review*, 100(3), pp. 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Galera-Núñez, Mar y Sara Carmona-Rodríguez (2021).”Motivaciones, creencias y refuerzo musical en casa en la educación musical temprana: Un estudio de caso”. *Per Musi*, 41, pp. 1-18. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2021.33071>

Gaunt, Helena, Guadalupe López-Íñiguez y Andrea Creech (2021). “Musical engagement in one-to-one contexts”. S. Hallam (editor.), **International handbook of music psychology in education and the community**. Nueva York: Routledge, pp. 335-350.

Gaviria, Elena y Itziar Fernández Sedano (2006). “La motivación social”. A. Gómez, E. Gaviria y I. Fernández (coordinadores), **Psicología social**. Madrid: Sanz y Torres, pp. 35-75.

Gilbert, Ian (2005). **Motivar para aprender en el aula: Las siete claves de la motivación escolar**. Madrid: Paidós Ibérica.

Hallam, Susan (2002). “Musical motivation: Towards a model synthesising the research”. *Music Education Research*, 4(2), pp. 225-244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>

Hallam, Susan, Tiija Rinta, María Varvarigou, Andrea Creech, Ioulia Papageorgi, Teresa Gomes y Jennifer Lanipekun (2012). “The development of practising strategies in young people”. *Psychology of Music*, 40(5), pp. 652-680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>

Hallam, Susan, Ioulia Papageorgi, María Varvarigou y Andrea Creech (2021). “Relationships between practice, motivation and examination outcomes”. *Psychology of Music*, 49(1), pp. 3-20 <https://doi.org/10.1177/0305735618816168>

Hattie, John y Shirley Clarke (2019). **Visible learning: Feedback**. Nueva York: Routledge.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio (2014). **Metodología de la investigación** (6ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Jääskeläinen, Tuula, Guadalupe López-Íñiguez y Michelle Phillips (2022). “Music students’ experienced workload in higher education: A systematic review and recommendations for good practice”. *Musicae Scientiae*, 27(3), pp. 541-567. <https://doi.org/10.1177/10298649221093976>

Gómez, Verónica y María del Valle, (2025). Motivación y estrategia en el estudio instrumental: claves para una práctica consciente y autorregulada, *Revista Neuma*, 1, pp. 80-93.

Jørgensen, Harald (2000). “Student learning in higher instrumental education: Who is responsible?”. *British Journal of Music Education*, 17(1), pp. 67-77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>

Lisboa, Tânia, Alexander P. Demos y Roger Chaffin (2018). “Training thought and action for virtuoso performance”. *Musicae Scientiae*, 22(4), pp. 519-538. <https://doi.org/10.1177/1029864918782350>

López-Íñiguez, Guadalupe y Gary E. McPherson (2024). “Using a music microanalysis protocol to enhance instrumental practice”. *Frontiers in Psychology*, 15, p. 2. 1368074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368074>

McPherson, Gary E. y Barry J. Zimmerman (2011). “Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills”. R. Colwell y P. Webster (editores), **MENC Handbook of research on music learning: Volume 2: Applications**. Nueva York: Oxford University Press, pp. 130-175.

McPherson, Gary E., Margaret S. Osborne, Paul Evans y Peter Miksza (2017). “Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians’ practice”. *Psychology of Music*, 47(1), pp. 18-32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>

McPherson, Gary E. y John Hattie (2022). “High-impact teaching minds”. G. E. McPherson (editor.), **The Oxford handbook of music performance**,. Nueva York: Oxford University Press, pp. 123-152.

Miksza, Peter y Leonard Tan (2015). “Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers' instruction and students' practicing”. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), pp. 162-179. <https://doi.org/10.1177/0022429415583474>

Moos, Daniel C. y Alyssa Ringdal (2012). “Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher’s role”. *Education Research International*, 423284, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>

Palmer, Tim y David Baker (2021). “Life histories of classical soloists and the conservatoire”. *International Journal of Music Education*, 39(2), pp. 167-186. <https://doi.org/10.1177/0255761421991154>

Pozo, Juan I. y Carles Monereo (editores). (1999). **El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo**. Madrid: Santillana.

Ramos, Carlos M. (1981). **La dinámica del violinista**. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Renwick, James M. y Gary E. McPherson (2002). “Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour”. *British Journal of Music Education*, 19(2), pp. 171-188. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>

Gómez, Verónica y María del Valle, (2025). Motivación y estrategia en el estudio instrumental: claves para una práctica consciente y autorregulada, *Revista Neuma*, 1, pp. 80-93.

Ryan, Richard M. y Edward L. Deci (2017). **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Nueva York: Guilford Press.

Sloboda, John A., Jane W. Davidson, Michael J. A. Howe y Derek G. Moore (1996). "The role of practice in the development of performing musicians". *British Journal of Psychology*, 87(2), pp. 287-309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>

Tripiana Muñoz, Silvia (2012). "Estrategias eficaces de práctica instrumental". *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 25(91), pp. 64-72.

Tripiana Muñoz, Silvia (2015). *Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical*. Tesis para optar el grado de doctor en Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas, Universidad de Zaragoza). <https://zaguan.unizar.es/record/31624>

Tripiana Muñoz, Silvia (2016). "Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental". *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), pp. 25-33. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p025-033>

Weinstein, Claire E. y Richard E. Mayer (1986). "The teaching of learning strategies". M. C. Wittrock (editores), **Handbook of research on teaching**. Nueva York: MacMillan, pp. 315-327.

Williamson, Aaron (editor.). (2004). **Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.001.0001>.

Woolfolk, Anita (2010). **Psicología educativa**. México D. F.: Pearson Education.

Zimmerman, Barry J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview". *Theory into Practice*, 41(2), pp. 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zorro Rojas, Imelda (2019). "Principles of Self-Regulation in EFL mediated by Dialogic Tutoring Sessions". *HOW*, 26(2), pp. 33-57. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.502>



Esta obra está bajo una licencia internacional.
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0