

ESTUDIO ANALÍTICO: AUTORREGULACIÓN Y VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE MUSICAL CON PIANISTA ACOMPAÑANTE

ANALYTICAL STUDY: SELF-REGULATION AND ASSESSMENT OF MUSICAL LEARNING WITH PIANO ACCOMPANIST

José Antonio López-González
<https://orcid.org/0000-0002-5887-489X>
Universidad de Almería

Fernando Ramón Vázquez Peña
<https://orcid.org/0000-0003-1480-5101>
Hospital italiano de Buenos Aires (Argentina)

RESUMEN

El cuestionario sobre aprendizaje autorregulado con pianista acompañante (CAAPA), es un instrumento validado recientemente (López-González et al., 2023) y único en su especie. Lo componen dos factores: Hábitos (comportamientos autorregulados de aprendizaje) y Creencias (valoraciones que tienen los estudiantes sobre el pianista acompañante como figura docente). Se añadieron una serie de variables independientes como edad, sexo, curso, pertenecer a una orquesta y calificaciones. Con los datos estadísticos de las variables independientes y los factores se realizaron análisis de regresión con un modelo MIMIC (Multiple Indicators Multiple Causes model). Se utilizó el programa RStudio y una base de datos secundaria empleada anteriormente en la validación del cuestionario. La muestra la forman 150 estudiantes. Los resultados arrojan asociación significativa entre el factor “hábitos” y las variables calificaciones, pertenecer a una orquesta, curso y edad. En la variable sexo no hubo significancia en ninguno de los factores. El factor creencias tuvo asociación significativa con edad y notas. La principal conclusión es que estudiantes con mejores calificaciones obtienen asociación significativa con el factor hábitos y el factor creencias, estos perciben al PA como un profesor con competencia docente. Sin embargo, los datos sugieren que el pianista acompañante no es percibido por la mayoría como un profesor.

Palabras clave: Autorregulación, pianista acompañante, ecuaciones estructurales, docencia

ABSTRACT

The questionnaire on self-regulated learning with piano accompanist (López-González et al., 2023) is a recently validated instrument (CAAPA) and unique in its kind. It is composed of two factors: Habits (self-regulated learning behaviors) and Beliefs (students' evaluations of the piano accompanist as a teaching figure). A series of independent variables were added, such as age, sex, course, belonging to an orchestra and grades. With the statistical data of the independent variables and the factors, regression analyses were carried out with a MIMIC model (Multiple Indicators Multiple Causes model). The RStudio program and a secondary database previously used in the validation of the questionnaire were used. The sample consisted of 150 students. The results show a significant association between the factor "habits" and the variables grades, belonging to an orchestra, grade and age. In the sex variable there was no significance in any of the factors. The beliefs factor had a significant association with age and grades. The main conclusion is that students with better grades have a significant association with the habits factor and the beliefs factor, they perceive the AP as a teacher with teaching competence. However, the data suggest that the piano accompanist is not perceived by the majority as a teacher.

Keywords: Self-regulation, piano accompanist, structural equations, teaching

INTRODUCCIÓN

La autorregulación es un proceso autodirigido a través del cual las personas gestionan y optimizan su aprendizaje. Este proceso involucra diversos aspectos como la metacognición, el control de la acción, la emoción y la volición (Paris y Winograd, 2003). El modelo teórico de autorregulación más específico y difundido entre la comunidad científica es el presentado por Zimmerman (2002). La formulación de este modelo de aprendizaje fue el resultado de investigaciones que tenían por objetivo conocer la forma en que los estudiantes exitosos logran sus metas académicas y de aprendizaje. Bandura y Schunk (1981) iniciaron la teoría de la autorregulación apoyados en los avances de la psicología cognitiva. Se señaló que uno de los pilares en el proceso de aprendizaje es la capacidad de observación, a través de la cual se capta información relevante. También se introdujo el concepto de autoeficacia (Bandura, 1977), entendida como la creencia que tiene una persona en sí misma, en sus habilidades y recursos personales para alcanzar metas de aprendizaje.

Según Zimmerman (2008), el aprendizaje autorregulado se divide en tres fases: planificación, ejecución y evaluación. La fase de planificación es un proceso predictor de éxito en el aprendizaje, ya que a mayor planificación aumenta la probabilidad de obtener mejores resultados.

La planificación corresponde al momento en que se presenta una tarea determinada, aquí el alumnado analiza la propuesta de aprendizaje: activa su conocimiento previo y valora su capacidad o eficacia para obtener el logro. Además, establece y prioriza objetivos, determina posibles estrategias, elabora pautas personales para alcanzar las metas propuestas, al tiempo que se crean sentimientos motivacionales, de autoeficacia e interés en el aprendizaje. La verbalización de los objetivos propuestos, así como los criterios de perfección o grado que se pretenda alcanzar también tiene implicaciones favorables.

La previsión de estrategias cognitivas a utilizar puede ser de ensayo, elaboración y organización. Asimismo, el establecimiento de objetivos debe determinarse con criterios de especificidad y de tiempo, a corto o largo plazo. Se ha señalado la conveniencia de evaluar índices de autoeficacia en los estudiantes, ya que este constructo puede pronosticar un mayor o menor logro de aprendizaje (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

En la segunda fase se ejecuta o realiza la tarea propuesta, para ello se requiere que el alumnado ejerza una autoobservación y un control sobre sus acciones.

La autoobservación promueve el uso de diarios o registros. En este momento del aprendizaje será fundamental el desempeño cognitivo, la supervisión de aquello que estamos realizando, así como ejercer una continua evaluación para verificar si lo que estamos ejecutando se corresponde con un modelo previo. Para el mantenimiento de la atención o interés en la realización de la tarea existen estrategias metacognitivas útiles como la clarificación de aquello que está realizando, la autoinstrucción, la visualización o creación de una imagen mental. Otros factores a tener en cuenta son la gestión del tiempo, el entorno de trabajo o estrategias para evitar distracciones, entre otras (Butler, 2002).

En tercer lugar, tiene lugar la autoevaluación en la que se determina el nivel de logro que se ha obtenido y la valoración de los resultados. Aquí intervienen varios procesos como la atribución causal, momento en que el alumno reflexiona sobre las causas de su mayor o menor éxito. En este sentido la evaluación ipsativa (Hughes, Okumoto y Wood, 2011) representa una interesante forma de evaluar, ya que el nivel de logro se compara con el mismo estudiante en un momento anterior y no en relación ~~comparación~~ con criterios externos, como una programación o en el cotejo entre iguales. La reacción emocional ante un fracaso también será importante, ya que el alumno adoptará nuevas estrategias y reiniciará el proceso de aprendizaje si se produce un estado actitudinal de desafío. Por el contrario, si el alumno genera un estado de evitación puede desembocar en el abandono de la tarea.

Se ha observado que los procesos autorregulatorios de los estudiantes progresan y se amplifican a medida que estos se diversifican y establecen metas, se apoyan en influencias sociales y utilizan múltiples recursos para alcanzarlas. Tener la perspicacia para modificar la meta es sinónimo de adaptación y autoconocimiento, de igual modo, es una oportunidad para adoptar nuevos procedimientos o recursos (Zimmerman, 2002).

La autorregulación, en el ámbito del aprendizaje musical instrumental, tal y como lo ejercen los expertos, estaría asociada al concepto de práctica deliberada. Esta consiste en definir detalladamente la tarea musical, tanto desde el punto de vista expresivo como técnico, manejar diferentes perspectivas interpretativas, planificar con precisión cada sesión de estudio manteniendo un estado de motivación e interés y practicar dirigiéndose a objetivos de calidad más que de cantidad (Chaffin & Imreh, 2002).

El músico altamente autorregulado, analiza en detalle la obra, conoce de antemano los problemas técnicos, es consciente de sus fortalezas y debilidades, profundiza en el estilo histórico y personal del compositor, utiliza múltiples estrategias para aprender la obra. Algunas de estas estrategias son la práctica mental, la ejecución ralentizada, la variación rítmica, entre otras. Asimismo, en toda práctica deliberada el intérprete se esfuerza por mantener un especial estado de atención auditiva (Hatfield & Lemyre, 2016).

La autorregulación del aprendizaje puede ser evaluada a través de diferentes instrumentos, algunos de ellos son el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991), o el Learning and study strategy inventory (LASSI) (Weinstein *et al.*, 1987; Weinstein & Palmer, 2002). Otros instrumentos de evaluación son la entrevista semiestructurada, los autoinformes, registros observacionales o la detección de errores de las tareas (Menéndez, 2015). También podemos destacar la utilización del microanálisis, un tipo de entrevista semiestructurada que se aplica antes, durante y después del desempeño de una tarea. Las preguntas se presentan de forma estratégica y coordinada y tienen por finalidad revelar con la mayor exactitud posible los procesos cognitivos de los sujetos, este tipo de entrevista se ha utilizado recientemente en la evaluación de la práctica musical (Cleary, Callan y Zimmerman, 2012; McPherson, Osborne, Evans, & Miksza, 2017).

Por otra parte, nuestro trabajo se enfoca en la autorregulación de los estudiantes en el contexto del aprendizaje con pianista acompañante (PA), figura docente presente en los conservatorios profesionales de música. Sin embargo, la normativa que regula el sistema educativo no le otorga una función didáctica propiamente dicha. A pesar de que son profesores titulados, en los conservatorios profesionales no imparten una asignatura, no evalúan a los alumnos, esto provoca un menoscabo en

su reconocimiento o autoridad para impartir docencia. Esta ausencia de actividad evaluativa provoca que parte del alumnado asista a los ensayos con una actitud poco valorativa en relación con lo que puede aportar el PA en el proceso de aprendizaje. Esta actitud o creencia ha sido puesta en evidencia por profesores pianistas acompañantes e investigadores. Se ha señalado que el hecho de que el PA no evalúe a los estudiantes genera disposiciones actitudinales que infravaloran el desempeño docente del mismo (Kubota, 2009).

Los PA son profesores de piano, algunos con plaza por oposición, pero no imparten docencia al alumnado de piano, sino que desempeñan su labor con alumnado de instrumentos sinfónicos. Se ha revelado que para según cierto grupo de profesores de instrumentos monódicos, esta circunstancia invalida al pianista acompañante para impartir docencia, ya que no son expertos en dichos instrumentos (Fernández, Navarro, Serrano, 2013). Esta visión sesgada y reduccionista es cuanto menos asombrosa, si bien el PA pudiera carecer de conocimientos técnicos avanzados sobre estos instrumentos, tiene plena autoridad para transmitir todos los contenidos musicales que encierra una obra musical. Sin embargo, se espera de ellos que acompañen al piano las piezas de los alumnos y que no intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Abid, 2009, Barbosa, 2023)

Aunque este es el panorama general, existen excepciones, ya que cada centro tiene autonomía para otorgarles relevancia y que puedan desempeñar una función docente y evitar conflictos interrelacionales causados por la ambigüedad de sus funciones (Aguilar, 2014; Grau, 2015)

El PA se desenvuelve en el campo de la música de cámara, tanto en conjuntos instrumentales formando dúos, tríos etc., como en la música vocal. También puede desarrollar su labor como acompañante en la práctica de la danza y como pianista correpetidor, que son aquellos que realizan una reducción orquestal en ensayos de una ópera, oratorio, en el musical u otras formas vocales de conjunto. Aunque estas últimas facetas no las contemplamos en este trabajo.

Las competencias que debe poseer el PA son múltiples y superan en ocasiones las atribuciones de un profesor de piano. Las áreas de conocimiento de PA son la lectura a primera vista, la lectura de claves, improvisación, ejecución de bajos cifrados, reducción orquestal, conocimientos mecánicos de producción de sonido de los diferentes instrumentos y de la voz humana, conocimiento de dicción e idiomas. De igual modo, se debe cultivar una higiene y buen funcionamiento en su técnica pianística que permita abordar un amplio repertorio y por último habilidades interpersonales (Paulk, 2013). A esto hay que añadir largas jornadas de ensayos, una continua ejercitación instrumental con movimientos repetitivos y una postura fija en la que espalda y brazos pueden resentirse. Además, el montaje de obras por parte del pianista suele hacerse con escaso tiempo de antelación y con cierta frecuencia los estudiantes demandan repetir irreflexivamente varias veces la pieza, lo que induce a una práctica repetitiva y abusiva que a la larga daña la biomecánica del pianista. Este tipo de práctica puede extenderse durante cinco o seis horas diarias, ya que en el horario lectivo no se contempla unos minutos de descanso (De Paula, 2011; Bindel, 2013). Esta situación contraviene las más básicas medidas de prevención de riesgos laborales en músicos. La normativa que regula la enseñanza en los conservatorios profesionales ha obviado por completo que además de ser docente, el PA es un músico que trabaja corporalmente practicando con su instrumento y siendo este un factor que predispone a padecer lesiones y tendinopatías. Estos factores sí se tienen en cuenta en los músicos de orquestas profesionales donde se acuerdan tiempos de ensayo y descansos.

Además, puede darse la circunstancia añadida de que el PA no tenga experiencia y ni posea un amplio repertorio, como tienen otros con años de experiencia, lo que puede acrecentar situaciones estresantes. (De Paula, 2011). Por otra parte, hay que añadir que la formación necesaria para un óptimo desarrollo de la actividad de la figura del PA no se contempla con especificidad en los currículos de enseñanza en los conservatorios, lo que provoca en ocasiones situaciones laborales estresantes para algunos pianistas que se ven enfrentados a una realidad problemática. Por esta razón algunas administraciones han convocado pruebas de acreditación para poder desempeñar los puestos de PA, que constan de una serie de ejercicios prácticos de lectura a primera vista y de

acompañamiento a diferentes instrumentos, cantantes o en coreografías de danza (Resolución Junta de Andalucía, 2023).

Por todo lo anterior, la identidad profesional del PA entendida como el conjunto de experiencias, creencias e interacciones sociales que definen la imagen profesional de uno mismo, puede verse afectada. La identidad profesional es un concepto multidimensional que abarca aspectos sociales, psicológicos y culturales. Bandura (2001) explica el concepto de identidad profesional como una parte de la identidad personal, desde la esfera cognitivo-social. Los PA están continuamente inmersos en interacciones sociales, de hecho, se relacionan con un número mayor de estudiantes que cualquier profesor de instrumento. La dinámica de estas relaciones, frecuentemente anómalas, debido a la privación de rol como docente, afecta directamente a su satisfacción profesional. Aunque hay que añadir que según el determinismo recíproco (Bandura, 2001) el PA con sus acciones y comportamientos puede influir en el contexto, es decir, su reacción, acciones y lenguaje puede modificar positivamente un ambiente adverso o desfavorable. Por tanto, el PA como profesión altamente especializada demanda una consideración dentro de la comunidad educativa, así como reconocimiento profesional en tanto que docentes.

Recapitulando, la teoría del aprendizaje autorregulado y concretamente en el campo específico de la práctica musical han utilizado diversos instrumentos para evaluar la autorregulación del aprendizaje. Estos han sido principalmente los cuestionarios (Osborne *et al.*, 2014), las entrevistas semiestructuradas (Czajkowski & Greasley, 2015) registros observacionales (Dos Santos y Hentschke, 2011; Miksza y Tan, 2015), la técnica de pensamiento en voz alta, (McPherson y Renwick, 2001) el diario (Cremaschi, 2012) o autoinforme, la evaluación de pares (Sheldon, 2005), así como el microanálisis (McPherson *et al.*, 2017; xx).

En referencia a la evaluación de la autorregulación en el contexto específico del aprendizaje con pianista acompañante, cabe destacar la ausencia de cuestionarios u otras herramientas para estimar el grado de autorregulación de este tipo de aprendizaje o actividad musical. El trabajo presentado aquí utiliza el único cuestionario con estas características, el cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje con pianista acompañante (CAAPA).

METODOLOGÍA

Población y muestra

La muestra de conveniencia la forma un total de 150 sujetos, estudiantes de música en conservatorios profesionales de diferentes comunidades, con un predominio de la región de Andalucía. El criterio de inclusión fue que los estudiantes debían pertenecer a conservatorios profesionales, y estudiar instrumentos monódicos que precisen de pianistas acompañantes. Los estudiantes de enseñanzas superiores se excluyeron ya que en las enseñanzas artísticas superiores de música el aprendizaje de repertorio con PA es una asignatura más del currículo. El 46% son mujeres. El cuestionario se cumplimentó de forma telemática y en papel.

Instrumento y Objetivo del estudio

El objetivo es realizar un análisis de regresión para investigar la relación entre los dos factores del cuestionario CAAPA (Hábitos y creencias) y una serie de variables independientes: curso, edad, notas, pertenecer a una orquesta y sexo. Los resultados de estos análisis permitirán conocer en qué medida estas variables inciden en los hábitos de autorregulación y las creencias o valoraciones que tienen los estudiantes sobre el PA como figura docente.

El cuestionario sobre aprendizaje autorregulado con pianista acompañante (López-González *et al.*, 2023) es un instrumento de evaluación de reciente validación e innovador por ser el único de su especie y ofrece un alto grado de fiabilidad dada sus propiedades psicométricas. Su finalidad es evaluar la autorregulación de los alumnos en el entorno específico del aprendizaje con PA. Es decir,

de qué forma interactúan los estudiantes y como son sus comportamientos de aprendizaje. Su estructura factorial se divide en dos constructos: “hábitos” compuesto por un total de 11 *ítems* referidos a comportamientos específicos y autorregulados que el alumnado pone en marcha para alcanzar objetivos de aprendizaje. Por otro lado, el factor “creencias” lo compone un conjunto de 8 *ítems* referidos a las opiniones y valoraciones que este alumnado manifiesta sobre el PA como figura docente.

Procedimiento

Esgrimimos un Modelo MIMIC (Multiple Indicators Multiple Causes model) para estimar la relación de las variables observadas (edad, sexo, curso, calificaciones y si pertenece a una orquesta), con los factores hábitos y creencias, según el marco teórico y la validación del cuestionario CAAPA.

Utilizamos una base de datos secundaria, que originalmente fue empelada para la validación del cuestionario. El tamaño muestral de 150 es suficiente para este tipo de estudios (Modelos de Ecuaciones Estructurales) cuando se usa el estimador WLSMV (mínimos cuadrados ponderados robustos), disponible en los paquetes estadísticos Mplus y R Lavaan, según ha sido señalado por Flora y Curran (2004) para la mayoría de las situaciones.

Se utilizó el programa RStudio, entorno de desarrollo integrado de computación estadística y el anteriormente citado estimador WLSMV (DWLS Robusto), dado que trabajamos con variables ordinales (Finney & Distefano, 2006). En la tabla 1 se describen el valor de los indicadores de buen ajuste del modelo, siguiendo las recomendaciones de la literatura. También se corroboró la validez convergente de los factores siguiendo los lineamientos de la literatura especializada (Hair *et al.*, 2018).

Operacionalización de las variables

El cuestionario previo evalúa dos constructos, hábitos de aprendizaje autorregulado y creencias sobre el PA como docente. Asimismo, se incluyeron una serie de variables.

La variable “calificaciones” es un indicador de rendimiento académico (Caballero, Abello y Palacio, 2007); “si pertenece o no a una orquesta” es indicador de una actitud proactiva en el aprendizaje musical. Por otro lado, las demás variables fueron indicadores demográficos. La variable sexo fue dicotómica, edad, curso y calificaciones fueron variables continuas cuantitativas y la variable “si pertenece a una orquesta” es de respuesta dicotómica con dos opciones, sí o no. Estas variables se analizaron asociativa y estadísticamente con los dos factores del cuestionario utilizado.

ANÁLISIS DE DATOS

Resultados: el modelo mimic

El modelo de técnica estadística multivariante MIMIC que hemos obtenido se presenta en la figura 1., donde se observa la relación entre ambos factores y las variables independientes; las flechas hacia ellos, con sus correspondientes coeficientes y valores de p, señalan la fuerza de la asociación (coeficientes de regresión) y la eventual significancia estadística de estas variables y los factores.

Por otro lado, los coeficientes de los factores hacia las variables que los componen son en su gran mayoría superiores a 0.65, y el único valor menor de 0,6 es 0,543, siendo compatible con lo que exige la literatura acerca de la validez convergente (Hair *et al.*, 2018). Por supuesto, todos estos valores son estadísticamente significativos ($p < 0,05$). En la tabla 1 se pueden observar los valores de referencia y que son indicadores globales de buen ajuste.

Tabla 1. Índices de validez

Indicadores	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Valores esperados según bibliografía (*)	> 0,9 ¹	> 0,9 ¹	< 0,08 ²	< 0,1 (mayor que 0,1 refleja problemas de ajuste ^{2,3,4}) (**)
Valores observados	0,916	0,939	0,068	0,09

(*) No se toma en cuenta el valor de p de Chi cuadrado, dado que trabajamos con un “n” menor de 250 y con más de 13 variables, por lo tanto, se esperarían valores de p significativos con buen ajuste (Hair *et al.*, 2018), (**) Se considera apropiado hasta 0,09 en muestras pequeñas o con muchas variables^{2, 3,4}, (1) Norman y Streiner (2008), (2) Hair *et al.*, (2018), (3) Cho *et al.*, (2020), (4) Valdivieso (2016)

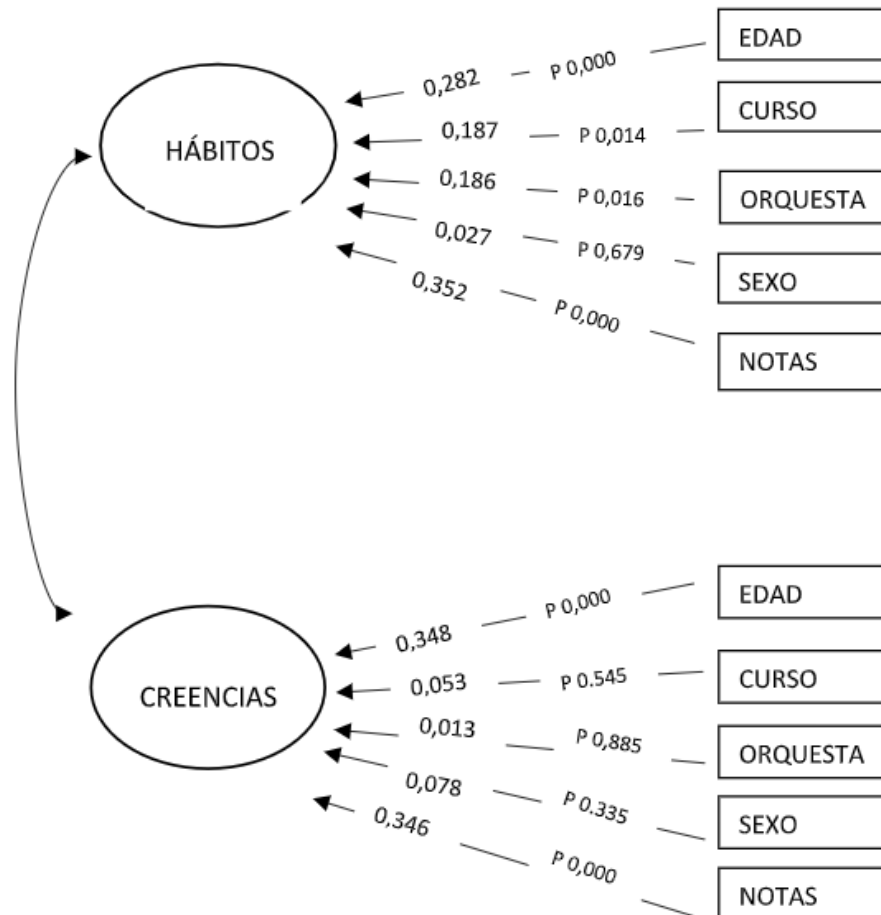


Figura 1. Modelo de múltiples indicadores

Como se observa en la tabla 2, la asociación más alta entre variables y factores se obtiene entre “notas” y “hábitos”, seguida de “edad” y “creencias”. Asimismo, cabe señalar la relación significativa entre “notas” y “creencias”. Por otro lado, existen relaciones sin significancia como la de la variable “sexo” y el factor “hábitos”, que obtiene una puntuación cercana al 0, indicando así ausencia de relación, al igual que la variable “pertenecer a una orquesta” y el factor “creencias”.

Tabla 2. Coeficientes entre factores y variables

FACTORES	VARIABLES INDEPENDIENTES				
	Notas	Edad	Curso	Sexo	Orquesta
Hábitos	0,352*	0,282*	0,187*	0,027	0,186*
Creencias	0,346*	0,348*	0,053	0,078	0,013

*Asociación significativa estadísticamente

DISCUSIÓN

La asociación de las variables “notas” y “hábitos” obtienen la mayor relación positiva de entre todas las variables, lo cual refuerza la teoría del aprendizaje autorregulado como un sistema coherente del que se deriva no solo una mejora del proceso de aprender (motivación intrínseca, metas de aprendizaje) sino un aumento en las calificaciones (metas de rendimiento) de los estudiantes (Araujo, 2016). Asimismo, resulta coherente que estudiantes con mayores calificaciones valoren positivamente al PA como docente. Podemos inferir hipotéticamente que si tienen puntuaciones altas en hábitos autorregulados, aumenta su interés en adquirir nuevos mecanismos y estrategias de aprendizaje. Por tanto, muestran una actitud de apertura y no desechan la posibilidad de aprender o ampliar nuevos enfoques pedagógicos e interpretativos que ofrece el PA.

Diversos estudios concluyen que la edad de los estudiantes tiene una relación directa con la capacidad para evaluarse, desarrollar estrategias y hábitos eficaces que aumentan con la experiencia. En cambio, estudiantes inexpertos de menor edad, suelen practicar sin realizar una reflexión o planificación previa de estrategias que contribuyan a mejorar el aprendizaje (Hallam, 2001; Miksza, Blackwell & Roseth, 2018).

Por tanto, el dato obtenido de asociación positiva entre “edad” y “hábitos” (0,282), es consistente con resultados de estudios anteriores. La relación entre edad y creencias arroja un coeficiente significativo de 0,348. Las creencias son un conjunto de percepciones o expectativas anticipatorias que predisponen las interacciones sociales, en este caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes y el PA.

Según diversos estudios (Aguilar Gasulla, 2014) existe por parte de la comunidad educativa una percepción distorsionada sobre el desempeño docente de los PA. Los músicos estudiantes, normalmente influenciados y en ocasiones subyugados por sus profesores de instrumento, son reticentes a admitir enseñanzas de otros profesores, diferentes metodologías o estrategias que van más allá de la práctica instrumental y un aprendizaje basado en la repetición (Sanz, 2001; Fernández et al., 2021). El dato obtenido de asociación positiva entre “edad” y “creencias” sobre el PA como docente podría sustentarse en la hipótesis de que, a mayor edad y experiencias de aprendizaje, los estudiantes pueden ir modificando la percepción que tienen sobre los PA y descubrir que su interpretación musical puede mejorarse más allá de las enseñanzas que reciben en sus clases específicas de instrumento.

La variable “sexo” no ha obtenido una asociación significancia con “hábitos” o “creencias”, este resultado puede presentar ciertas contradicciones con otros estudios que sugieren que el género femenino desempeña un mayor nivel de autorregulación en el aprendizaje (Larruzea-Urkoxo & Cardeñoso, 2020; Vera, 2022). Aunque en estos trabajos la muestra pertenece a estudiantes universitarios de grado de educación y pedagogía, por esta razón, la variable podría ser objeto de una mayor investigación en el ámbito específico de la práctica musical.

La asociación positiva entre la variable “pertenecer a una orquesta” y el factor “hábitos” sigue la línea de otros estudios que relacionan positivamente la proactividad en el aprendizaje con la adquisición y mejora de los hábitos de autorregulación (Dos Santos y Hentschke, 2011). En el marco de esta investigación, pertenecer a una orquesta es una conducta proactiva, voluntaria y personal que denota interés en el aprendizaje, por tanto, es lógico que estos estudiantes obtengan puntuaciones significativas en hábitos autorregulados.

Su relación con el factor creencias no obtiene significatividad, lo que refuerza la situación referida anteriormente, que presenta al PA en una situación anómala en cuanto a la valoración que hacen los estudiantes sobre su atribución docente. La asociación positiva entre “curso” y “hábitos” es coherente con la relación entre “edad” y “hábitos”, ya que a más edad aumenta el curso. Aunque el indicador es menor que en edad, esto podría estar en consonancia con estudios que sugieren que no solo con la experiencia aumenta el uso de hábitos autorregulatorios, sino que estos pueden ser enseñados de forma deliberada, en estadios tempranos, de forma que estudiantes noveles podrían adquirir hábitos eficaces de aprendizaje si se les instruye en ello de forma intencionada y sistemática (Pike, 2017).

Sin embargo, entre la variable “curso” y el factor “creencias” no hay significatividad, lo cual es predecible por la situación problemática de la figura del PA como docente. Es decir, las creencias y valoraciones que tiene el alumnado de cursos más avanzados sobre el PA, no presenta diferencias relevantes con relación a cursos más bajos.

Los planes de estudios y los propios centros educativos deberían otorgar al PA, figura relegada históricamente a una función someramente de ejecutante, atribuciones de docente y proveerlo de un marco normativo y socioeducativo que le atribuya con claridad competencias educativas en el aula. La situación anómala en la que se encuentra puede interferir negativamente en las relaciones con la comunidad educativa y en el aprendizaje de los estudiantes, ya que gran parte de ellos no lo perciben como un profesor que puede aportar conocimiento musical e interpretativo, sino como un ejecutante que debe limitarse a acompañar su parte instrumental.

Los resultados de nuestro estudio estadístico cuyo factor creencias ha obtenido magnitudes bajas y su asociación con tres variables no han sido significativas, verifican la realidad socioeducativa del PA, desposeído de autoridad para impartir enseñanza, algo totalmente anacrónico y, por cierto, opuesto a la realidad que desarrollan multitud de artistas en los escenarios. Por ejemplo, cuando un dúo profesional interpreta una obra de cámara, los dos ejecutantes disponen de plena autoridad musical. La única ocasión en que el instrumentista tiene mayor capacidad de decisión, es en aquellas obras en las que la parte pianística tiene una función de acompañamiento subordinado a la melodía principal. En obras camerísticas el pianista posee una enorme información musical que es fundamental para una interpretación lograda, esta información es frecuentemente ignorada por los estudiantes que limitan básicamente el estudio a su parte.

El enriquecimiento interpretativo que puede aportar el PA como docente es evidente, sin embargo, podrían presentarse ciertas cuestiones problemáticas. Debería existir una coordinación y puesta en común entre el profesorado de instrumento y los PA, ya que podrían tener diferentes enfoques interpretativos sobre las obras y sería deseable trasladar a los estudiantes un criterio común. En el campo profesional, el solista que interpreta junto a una orquesta negocia o plantea su interpretación junto al director antes de los ensayos. Esta dinámica de trabajo habitual en el circuito profesional podría llevarse a la enseñanza como una forma de profesionalización y acercamiento real a la práctica en los escenarios.

Esta coordinación entre el profesorado de instrumento y el PA debería consensuarse con criterios musicales objetivos y justificados analíticamente según el texto musical. Entre los aspectos interpretativos, los más importantes serían el tempo, las dinámicas, los puntos de inflexión, los planos sonoros, las articulaciones y el gesto necesario para la música concertante.

No obstante, la falta de regulación normativa del PA como docente en los conservatorios profesionales no contribuye ni facilita una coordinación pedagógica entre este y el profesorado de instrumento, situando así al PA en una posición de exclusión en el proceso de enseñanza, debiendo

plegarse a los criterios establecidos por el profesorado de instrumento y, en el peor de los casos, al criterio del alumnado.

De las variables estudiadas, podemos destacar que la variable “notas” es más relevante para el factor “hábitos” con una relación positiva entre ellas. Los estudiantes que muestran una mayor planificación de su aprendizaje obtienen mejores calificaciones. En nuestro caso, los ítems del cuestionario que componen el factor “hábitos” se refieren a buscar información del compositor y de la obra, conocer su tonalidad, escuchar grabaciones, practicar mentalmente líneas melódicas del piano, analizar la estructura y secciones de la obra, conocer la línea melódica de la introducción, anotar indicaciones en la partitura, mantener una escucha atenta en los ensayos con pianista, entre otros. Según los resultados, los estudiantes con alta puntuación en estos comportamientos autorregulados muestran mejoras en sus calificaciones.

En segundo lugar, se destaca la asociación entre “edad” y “creencias” y en tercer lugar “notas” y “creencias”. El factor creencias contienen ítems referidos a considerar la importancia de las indicaciones del PA, sentirse mejor músico cuando se interpreta junto al PA, considerarlo como un profesor más, aceptar propuestas interpretativas, reconocer la ayuda del pianista, preferir o no tocar con un acompañamiento grabado, disfrutar más solo o con pianista, aceptar los consejos del pianista. Es decir, de los resultados se desprende que estudiantes con más edad y experiencia, por lógica, tienen un mejor concepto del PA como docente, de igual forma que aquellos que obtienen mejores calificaciones.

Al igual que las administraciones con competencias en educación han establecido en las enseñanzas artísticas superiores de música una asignatura de repertorio con pianista acompañante en el que se le otorga un claro rol de docente, como el resto de las especialidades (Decreto 260/2011); en los conservatorios profesionales, si bien puede que no sea necesario la creación de una asignatura, resulta esencial desarrollar un marco legal para dotar al PA de autonomía pedagógica en el aula. Esto debería desarrollarse por medio de una normativa que detalle cuestiones como la ratio de alumnos, competencias en evaluación, organización y tutorías.

La categorización del PA a estatus de profesor con plenas atribuciones para ejercer la enseñanza, supondría un cambio significativo en las creencias y valoraciones que los estudiantes tienen sobre su figura. Estos adoptarían actitudes más positivas, abiertas y comprometidas con la enseñanza que puede desempeñar el pianista. Además, esta situación mejoraría el clima socioeducativo y de relaciones personales entre comunidad educativa y PA, una vez definida su función dentro del organigrama docente de los centros.

Este estudio puede ser un punto de partida para profundizar en los procesos de autorregulación del aprendizaje en el ámbito de la práctica musical y más específicamente en el contexto de la enseñanza con PA y la configuración y atribuciones de estos en el organigrama de los centros. Asimismo, este trabajo ahonda en una realidad educativa adversa para estos profesionales, una situación que se debería acometer para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pero también para garantizar la integridad profesional, su identidad como profesores e incluso para proteger su salud física y mental.

REFERENCIAS

- Abid Mundim, A. (2009). *Pianista colaborador: A formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal*. [Tesis de máster]. Universidade Federal de Minas Gerais. https://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/AAGS7XMLVZ/1/o_pianista_colaborado
- Aguilar Gasulla E. (2014). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* - RECIEM, 10, 13-30. https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2013.v10.44049
- Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music* 44, 278–292.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*. 52 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barbosa Bustos, Daniel (2023). El pianista colaborador: descripción del perfil competencial. Una revisión sistemática de literatura. *Revista AV notas*. 14
- Bindel, J. (2013). *The collaborative pianist and body mapping: A guide to healthy body use for pianists and their musical partners* [Tesis doctoral]. Arizona State University, Tempe, Estados Unidos.
- Butler, D. L. (2002). Individualización de la enseñanza en el aprendizaje autorregulado. *Teoría en práctica*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111
- Chaffin, R.; Imreh, G. (2002) Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory Author. *Psychological Science*, 13(4), 342-349 <https://www.jstor.org/stable/40063766>
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., & Ringle, Ch. M. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of Marketing Analytics*. 8, 189-202 <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Resolución de 25 de octubre de 2023, de la dirección general del profesorado y gestión de recursos humanos*, por la que se hace pública convocatoria de acreditación mediante prueba específica para la ocupación de determinados puestos de pianistas acompañantes en los conservatorios profesionales y superiores de música y de danza y en las escuelas superiores de arte dramático de Andalucía.
- Cremaschi, A. (2012). The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 223-233
- Czajkowski, A.-M. L., & Greasley, A. E. (2015). Mindfulness for singers: The effects of a targeted mindfulness course on learning vocal technique. *British Journal of Music Education*, 32(2), 211-233. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000145>
- Decreto 260/2011, de 26 de julio, *por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía*. Consejería de educación de Andalucía.
- De Paula Ortiz, F. (2011). Trastornos psicósomáticos asociados a la ansiedad y el miedo escénico. Jornadas de atención a la diversidad en las enseñanzas artísticas. CEP Sevilla.
- Dos Santos, R. A. T., & Hentschke, L. (2011). Praxis and poesis in piano repertoire preparation. *Music Education Research*, 13(3), 273-292. <https://doi.org/10/c6k2b5>
- Basilio Fernández Morante, Francisco J. Navarro Pastor, Jesús E. Serrano Martí (2013). Perfil del pianista acompañante: soluciones a una problemática. *Música y educación*, 26 (95), 40-47
- Fernández-Morante, Basilio, de Paula Ortiz, Francisco, & Blanco-Piñero, Patricia. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 38-45
- Finney, Sara & Distefano, Christine (2006) Non-normal and Categorical data in structural equation modeling, En Hancock G. r. & R. O. Mueller, Structural equation modeling: a second course Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 269-314
- Flora D. y Curran P. (2004) An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data. *Psychological Methods*, 9 (4), 466-491
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, Rolph, E. (2018) *Multivariate Data Analysis*. 8yh edition, Cengage Learning EMEA

- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10/fbcq2j>
- Hatfield JL and Lemyre P-N (2016) Foundations of Intervention Research in Instrumental Practice. *Frontiers Psychology* 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02014
- Hughes, G., Okumoto, K. & Wood, E. (2011). *Ipsative Assessment and Motivation of Distance Learners*. A report on a Center for Distance Education research project London, published online <http://cdelondon.wordpress.com/2010/07/28/use-ofipsative>
- Larruzea-Urkixo, N., & Cardeñoso Ramírez, M. O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453–473. <https://doi.org/10.6018/rie.334301>
- López-González, J. A., Botella Nicolas, A., & Moya Martinez, M. del V. (2023). Elaboración y validación de un cuestionario sobre aprendizaje autorregulado en los ensayos con pianista acompañante. *Música Hódie*, 23. <https://doi.org/10.5216/mh.v23.77288>
- Martín López, T. (2023). ¿Cómo evitar las lesiones de los músicos? Estrategias para la prevención de lesiones musculoesqueléticas en los profesores de orquestas sinfónicas. In *Congreso Nacional sobre Enfermedades Profesionales de los Músicos: libro de actas del congreso*. Universidad de Oviedo, Cátedra Asturias Prevención, AMPOS.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2017). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>
- Menéndez, Á. Z. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de secundaria y su relación con las variables cognitivo-motivacionales* [Doctoral dissertation], UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Miksza P., Tan L. (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, 162–179
- Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Micro-analysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295-319. <https://doi.org/10/gghbkd>
- Norman, G. R. and D. L. Streiner (2008). *Biostatistics: The Bare Essentials*, B.C. Decker
- Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>
- Paris s. g. y p. Winograd. 2001. *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*. CIERA 2003
- Paulk, K. L. (2013). Playing well with others: Nurturing Collaborative Skills in The Private Piano Studio. *American Music Teacher*, 62(4), 24-28.
- Pike, P. D. (2017). Exploring self-regulation through a reflective practicum: A case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, 19(4), 398-409. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1356813>
- Kubota, Y. (2009). The nature of professional accompanists and their roles: Performing with musical excellence and enjoying communicative interaction. In *International symposium on Performance science*, 309-314
- Sanz, R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante. *Música y Educación*, 14(4), 45-62

- Sheldon, D. A. (2001). Peer and cross-age tutoring in music: Peer and cross-age tutoring allows music students to help each other and benefits both the music teacher and the students themselves. *Music Educators Journal*, 87(6), 33-38.
- Vera Sagredo, A. (2022). Autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y su relación con rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online*, 2, 49–68.
<https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943>
- Valdivieso Taborga, C. E. (2016). Comparación de los modelos formativo, reflexivo y de antecedentes de evaluación estudiantil del servicio de docencia. *Revista De Métodos Cuantitativos Para La Economía Y La Empresa*, 16, 95- 120.
<https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.2182>
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., y Palmer, D. R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory*. H. y H. Publishing Company.
- Weinstein, C. E., y Palmer, D. R. (2002). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. H. y H. Publishing Company.
- Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70, DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1).