

Una nueva narrativa para la práctica instrumental: reflexión y pensamiento crítico en la formación musical

A new narrative for instrumental practice:
reflection and critical thinking in musical education

Verónica Gómez Faubel¹ 

Veronica.Gomez8@alu.uclm.es

María del Valle de Moya Martínez¹ 

¹ Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Educación, Castilla La-Mancha, España

ARTÍCULO CIENTÍFICO

Jefe de Sección: Fernando Chaib

Redactor de maquetación: Fernando Chaib

Licencia: "CC by 4.0"

Fecha de Sumbisión: 26 mai 2025

Fecha final de aprobación: 21 jul 2025

Fecha de Publicación: 30 jul 2025

DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2025.59337>

RESUMEN: Tradicionalmente, la práctica instrumental se ha centrado en la repetición y la optimización técnica, limitando el desarrollo de la autonomía y la comprensión profunda del repertorio. Este artículo propone una nueva narrativa para la práctica instrumental, viéndola no solo como una actividad técnica, sino como un proceso autorregulado, reflexivo y estratégico. Se enfatiza la importancia de la práctica consciente, que integra la técnica con la interpretación crítica y la expresión artística, promoviendo la autonomía progresiva como un objetivo formativo. Además, se subraya el papel esencial del docente como mentor reflexivo, facilitando la motivación, el pensamiento estratégico y la toma de decisiones conscientes, lo que favorece un aprendizaje más profundo y sostenible. Esta narrativa invita a reconsiderar la práctica instrumental como un proceso educativo activo, en el que el estudiante toma decisiones, conecta el aprendizaje con su identidad artística y se involucra en su evolución personal y musical.

PALABRAS CLAVE: Práctica instrumental; Autonomía; Práctica consciente; Reflexión; Formación musical.

ABSTRACT: Traditionally, instrumental practice has focused on repetition and technical optimization, limiting the development of autonomy and deep understanding of the repertoire. This article proposes a new narrative for instrumental practice, viewing it not only as a technical activity but as a self-regulated, reflective, and strategic process. It emphasizes the importance of conscious practice, integrating technique with critical interpretation and artistic expression, promoting progressive autonomy as a formative goal. Furthermore, the essential role of the teacher as a reflective mentor is highlighted, facilitating motivation, strategic thinking, and conscious decision-making, which fosters deeper and more sustainable learning. This narrative invites a reconsideration of instrumental practice as an active educational process, where the student makes decisions, connects learning with their artistic identity, and engages in their personal and musical development.

KEYWORDS: Instrumental practice; Autonomy; Mindful practice; Reflexion; Musical education.



1. Introducción

En las últimas décadas, el estudio del aprendizaje musical ha puesto en cuestión algunas concepciones heredadas acerca de la práctica instrumental, abriendo paso a enfoques más reflexivos, estratégicos y orientados a la autonomía del estudiante.

El modelo de enseñanza instrumental tradicional, centrado prioritariamente en la ejecución técnica, ha mostrado límites significativos en el desarrollo de la autonomía del alumnado (Hallam 2001), impulsando la necesidad de una visión transformadora de la práctica, en la que el objetivo no sea únicamente tocar bien, sino comprender cómo se aprende a tocar, integrando consciencia, estrategia y reflexión en el proceso. Bajo esta nueva perspectiva, la práctica instrumental se concibe como una actividad educativa en sí misma, orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de autoevaluación (Zimmerman y Schunk 2011).

Esta perspectiva requiere de un cambio en el rol del docente, quien debe ir más allá de la mera corrección técnica. En lugar de ser un transmisor pasivo de conocimientos, el profesor se convierte en un mediador activo del pensamiento del alumno, guiando el proceso de reflexión y facilitando el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Tal como señalan Gaunt y Westerlund (2013), el docente no solo ofrece a sus discentes herramientas para mejorar la ejecución técnica, sino que también modela los procesos mentales musicales, fomenta su autonomía progresiva y promueve su capacidad de autoevaluación. De esta forma, el profesor actúa como facilitador de un aprendizaje más consciente y activo, en el que el alumno se convierte en un pensador crítico de su propia práctica.

A lo largo de la última década, diversas investigaciones sobre aprendizaje experto han resaltado la importancia de ciertos procesos metacognitivos, como la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación en el desarrollo de músicos competentes (Ericsson y Pool 2016; McPherson *et al.* 2019), destacando que una práctica eficaz no se reduce a la mera repetición, sino que implica una comprensión profunda de los mecanismos que permiten alcanzar resultados musicales exitosos.

Practicar con consciencia implica que el estudiante se pregunte por qué estudia cómo estudia, qué quiere lograr, qué alternativas existen y cómo puede mejorar. Es un enfoque que educa en la intencionalidad, favorece la escucha interna y promueve la autonomía progresiva. Este cambio de paradigma invita a repensar el sentido mismo del estudio instrumental: más allá del perfeccionamiento técnico, la práctica se redefine como un espacio de construcción de conocimiento musical desde la experiencia activa, donde convergen lo analítico, lo expresivo y lo estratégico. En esta dirección, diversos trabajos han destacado que la comprensión del repertorio y la toma de decisiones conscientes durante el estudio están estrechamente vinculadas con procesos metacognitivos complejos, que favorecen tanto la autonomía como la transferencia del aprendizaje del alumno a nuevos contextos musicales (McPherson *et al.* 2019; Nielsen 2015).

Además, esta transformación en la manera de entender la práctica instrumental está estrechamente vinculada con la motivación intrínseca del estudiante y el uso consciente de estrategias de estudio (Manassero y Vázquez 2000). Cuando los alumnos comprenden el propósito de su práctica y participan activamente en la toma de decisiones, se consolida no solo su implicación emocional, sino también su capacidad para autorregular el proceso y sostener el esfuerzo a largo plazo (Pozo y Monereo 1999). Por tanto, cultivar una práctica consciente y autónoma requiere articular técnica, intención y reflexión de una

manera integrada; un enfoque que permite que la práctica diaria deje de concebirse como una obligación repetitiva y adquiera el carácter de una actividad reflexiva, significativa y orientada al crecimiento artístico. Así, cultivar la conciencia sobre cómo y por qué se estudia no solo optimiza el rendimiento, sino que fortalece una relación más profunda, autónoma y estética del estudiante con su propio desarrollo musical.

En definitiva, este enfoque integrador de la práctica instrumental no solo busca mejorar la técnica, sino también proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo, reflexivo y artístico. Por ello, lejos de limitarse a la perfección técnica, el estudio musical se redefine como un proceso activo de construcción de conocimiento, donde la expresión, la reflexión y la técnica se fusionan de manera orgánica, dando lugar a una experiencia educativa más rica, profunda y significativa.

2. Objetivos: hacia una práctica instrumental consciente

El objetivo de este artículo es analizar críticamente las limitaciones pedagógicas del enfoque tradicional de la práctica instrumental, caracterizado por la repetición mecánica y la ausencia de reflexión, y proponer un marco conceptual alternativo que fomente la autonomía progresiva del estudiante, active su pensamiento crítico y potencie la adopción de estrategias metacognitivas durante el estudio. Este análisis se basa en una revisión narrativa de la literatura científica reciente, consultando trabajos clave en inglés y español sobre aprendizaje autorregulado, motivación y práctica consciente en el ámbito de la educación musical (Byo y Cassidy 2008; Ericsson y Pool 2016; McPherson *et al.* 2019).

Pese a los avances en la investigación educativa, aún persiste en muchos contextos de enseñanza musical un modelo de práctica centrado en la repetición mecánica, donde la cantidad de tiempo invertido se asume como indicador principal del progreso. Este enfoque, basado en la acumulación de horas más que en la calidad del proceso, puede dar lugar a hábitos automáticos y poco eficaces, carentes de planificación consciente y supervisión estratégica (McPherson y Zimmerman 2011; Ericsson *et al.* 1993). Lejos de estimular la creatividad y el pensamiento crítico, este modelo tiende a consolidar rutinas estancadas que limitan el desarrollo artístico y la autonomía del estudiante.

Frente a esta lógica cuantitativa, el presente trabajo plantea como propósito esencial contribuir a la consolidación de una nueva narrativa en torno a la práctica instrumental, en la que la reflexión, la autorregulación y la construcción de sentido constituyan los ejes del aprendizaje. Superar la creencia de que más práctica equivale a mejores resultados implica redefinir el estudio individual como una actividad cualitativamente significativa, orientada por la planificación, la autoevaluación crítica y la adaptación continua (Lisboa *et al.* 2018). Gran parte del aprendizaje de cualquier instrumentista depende, en este sentido, de la calidad de su estudio individual, así como de la adquisición de hábitos eficaces que favorezcan un progreso autónomo y sostenible (Tripliana 2010).

Así, esta propuesta se propone argumentar, a partir del análisis de literatura especializada, que una práctica verdaderamente educativa requiere la activación de procesos cognitivos complejos, como la toma de decisiones fundamentadas, la escucha activa, la anticipación y la autorreflexión. Lejos de tratarse de una mera ejecución técnica, el estudio se concibe aquí como una experiencia formativa donde se integran lo técnico, lo emocional y lo estratégico. Este enfoque coincide con lo señalado por López-González *et al.*

(2021), quienes destacan que la práctica musical eficaz debe sustentarse en la reflexión metacognitiva, el análisis estratégico y la planificación consciente, integrando dimensión técnica y cognitiva de forma simultánea. El objetivo no es solo afianzar habilidades motrices, sino también favorecer la construcción progresiva de una identidad musical crítica, autónoma y consciente (McPherson y Zimmerman, 2011; López-Íñiguez y McPherson 2024). Integrar este enfoque en la práctica diaria conlleva no solo una mejora sustancial del rendimiento, sino que también promueve un desarrollo más profundo de la autonomía, potencia la motivación intrínseca del estudiante y fortalece su capacidad para enfrentar con confianza los desafíos inherentes al proceso artístico y educativo (López-Íñiguez y McPherson 2020; McPherson *et al.* 2019).

En este sentido, el presente estudio también tiene como propósito visibilizar los desafíos que enfrentan los estudiantes para desarrollar estrategias de estudio eficaces en un entorno cultural que prioriza la inmediatez y los resultados rápidos. Esta presión dificulta sostener procesos de aprendizaje profundo, que requieren tiempo, práctica sostenida, reflexión y maduración progresiva (Ballesteros 2020). Por ello, se aboga por una práctica deliberada y consciente, mediada por la metacognición y la autorregulación, como vía para generar aprendizajes duraderos y significativos.

A partir de estos fundamentos, el artículo busca aportar claves conceptuales y pedagógicas que orienten a docentes y estudiantes hacia la construcción de una práctica instrumental más estratégica, reflexiva y autónoma. Desde una perspectiva crítica, se subraya la necesidad de diseñar experiencias de estudio en las que el pensamiento musical se active de forma consciente, permitiendo que el músico en formación adquiera no solo competencias técnicas, sino también herramientas cognitivas y motivacionales para gestionar su aprendizaje con mayor profundidad, compromiso y autenticidad.

3. Metodología: fundamentos y criterios de la revisión

El presente trabajo se apoya en una revisión de la literatura científica y pedagógica sobre la práctica instrumental, con el propósito de fundamentar y dar contexto a la reflexión propuesta. Este enfoque ha permitido integrar perspectivas teóricas complementarias para analizar las limitaciones del modelo tradicional centrado en la repetición mecánica y plantear alternativas basadas en la autonomía, la metacognición y el pensamiento estratégico. La metodología empleada se inscribe en el marco de una revisión narrativa de carácter cualitativo, orientada a articular ideas clave desde un enfoque interpretativo e integrador. A diferencia de una revisión sistemática, que busca cuantificar resultados según criterios predefinidos, la revisión narrativa permite examinar fenómenos educativos complejos en su dimensión contextual, valorando los matices conceptuales y pedagógicos presentes en la literatura reciente. Esta aproximación ofrece una comprensión más profunda del objeto de estudio y permite proponer una lectura crítica de los enfoques tradicionales, así como fundamentar una propuesta pedagógica renovada.

La literatura ha sido elegida atendiendo a su pertinencia conceptual y a su capacidad para iluminar los ejes centrales del debate contemporáneo sobre la formación musical. En este sentido, los textos seleccionados ofrecen un marco sólido para comprender cómo la práctica consciente y la reflexión crítica pueden transformar el aprendizaje instrumental en una experiencia significativa.

Los criterios de selección de la bibliografía se han articulado en torno a tres ejes principales:

- Relevancia temática, centrada en investigaciones y modelos pedagógicos que abordan explícitamente la práctica reflexiva, la autorregulación, la motivación intrínseca y el rol activo del docente como facilitador del pensamiento crítico
- Actualidad y vigencia, incorporando aportaciones recientes que actualizan y amplían estas líneas de pensamiento, especialmente las publicadas en las dos últimas décadas
- Diversidad de enfoques complementarios, para enriquecer el análisis con perspectivas que consideran no solo las estrategias metacognitivas y autorreguladoras

La organización y análisis del material seleccionado se realizó de forma temática, identificando patrones recurrentes, tensiones conceptuales y puntos de convergencia entre distintos enfoques. Esta sistematización permitió no solo identificar hallazgos clave, sino también construir un marco interpretativo que articula teoría y práctica con el fin de fundamentar una nueva narrativa pedagógica sobre el estudio musical.

A partir de esta estructura analítica, la revisión traza un panorama amplio y crítico de las tendencias actuales en educación musical, detectando no solo acuerdos teóricos, sino también vacíos, resistencias institucionales y oportunidades pedagógicas. Este abordaje permite profundizar en los discursos contemporáneos sobre la práctica instrumental y analizar su evolución hacia modelos más reflexivos, autónomos y estratégicos.

En definitiva, el enfoque metodológico adoptado permite integrar críticamente una amplia variedad de fuentes con el objetivo de fundamentar una propuesta reflexiva que sirva como referencia para repensar la enseñanza y la práctica instrumental en los contextos formativos actuales.

4. Valor educativo de una práctica con intención, reflexión y autonomía progresiva

¿Qué convierte a la práctica instrumental en una experiencia verdaderamente educativa? No es la mera repetición ni la acumulación de horas, sino la capacidad del estudiante para dotar de sentido a su práctica, tomar decisiones fundamentadas y avanzar progresivamente hacia la autonomía personal. En este contexto, el aprendizaje autorregulado en música no es simplemente una habilidad deseable, sino un requisito para alcanzar altos niveles de control y eficacia en el propio proceso formativo. En consecuencia, la autonomía no debe entenderse como un punto de partida, sino como una meta que se alcanza de forma progresiva a lo largo del proceso de aprendizaje musical (Hallam 2001). Asumir este enfoque implica reconocer que su desarrollo es gradual y está influido por múltiples factores personales, contextuales y pedagógicos (López-Íñiguez y McPherson 2020).

Desde esta perspectiva, la práctica no puede desvincularse de su valor formativo. Practicar con intención significa tener una meta clara, seleccionar las estrategias adecuadas y evaluar los resultados desde criterios personales y musicales. Cuando el estudiante establece una conexión intencionada con su práctica, la experiencia se convierte en un proceso activo y reflexivo, favoreciendo el crecimiento artístico y la autonomía (Lisboa *et al.* 2018; McPherson *et al.* 2019). Este enfoque deliberado facilita un aprendizaje significativo, ya que transforma la práctica en una actividad consciente, estructurada y metacognitiva (Barry y Hallam 2002).

Además, diversos estudios han mostrado que este tipo de práctica intencionada facilita no solo una comprensión más profunda del contenido musical, sino también la capacidad de aplicar los aprendizajes adquiridos en nuevos contextos interpretativos. La habilidad para transferir estrategias, conocimientos y decisiones musicales a situaciones no entrenadas se relaciona directamente con el uso de objetivos definidos y métodos de estudio reflexivos (Zimmerman 2002; Pintrich 2000). Esta dimensión adaptativa convierte la práctica en un instrumento de aprendizaje flexible y expansivo.

Aunque no existen fórmulas universales para lograr una práctica eficaz, sí se identifican elementos clave que la favorecen. Planificar y organizar la sesión de estudio, administrar eficazmente el tiempo, actuar con criterio durante la ejecución, evaluar el progreso de forma continua y adaptar las estrategias utilizadas son acciones fundamentales para optimizar el aprendizaje (Jørgensen 2004). La reflexión permite al estudiante observarse a sí mismo, identificar dificultades, modificar hábitos y asumir un mayor control sobre su progreso. Esta conciencia no solo facilita la anticipación de obstáculos, sino que transforma la práctica en una experiencia más significativa, promoviendo un aprendizaje más autónomo, adaptativo y autorregulado (McPherson *et al.* 2019).

En esta línea, la práctica instrumental se concibe como un escenario idóneo para el desarrollo del aprendizaje autorregulado, tal como lo define Barry Zimmerman (2002, 2011): un proceso activo mediante el cual los estudiantes establecen metas, supervisan su desempeño y ajustan sus acciones en función del progreso. Este modelo comprende tres fases interrelacionadas: planificación, monitoreo y reflexión. Durante la planificación, se definen metas y estrategias adecuadas; en la fase de monitoreo, se evalúa la ejecución y se introducen ajustes; y en la fase reflexiva, se analizan los resultados, se reconsideran las decisiones tomadas y se proyectan mejoras para futuras sesiones (Zimmerman 2002; Hallam 2001; McPherson y Zimmerman 2011). Estas fases, cuando se integran de forma progresiva, no solo potencian la autonomía del estudiante, sino que también le permiten gestionar su aprendizaje musical con mayor conciencia, estrategia y eficacia. Aplicar este enfoque de forma sistemática conlleva efectos transformadores tanto en el rendimiento como en el desarrollo personal del músico. Integra técnica, pensamiento crítico, emoción y creatividad en una dinámica de aprendizaje auténtico, sostenido y profundamente formativo (López-Íñiguez y McPherson 2020; McPherson *et al.* 2019).

La práctica instrumental exige una implicación constante, no solo en términos de dedicación, sino también en lo que respecta a la capacidad reflexiva del estudiante. La autorregulación no debe entenderse como una cualidad innata, sino como una competencia compleja que se construye a través de la práctica deliberada, la reflexión guiada y el acompañamiento pedagógico (Zimmerman y Schunk 2011). Sin este acompañamiento, el esfuerzo individual corre el riesgo de derivar en rutinas automáticas y carentes de propósito formativo (Ericsson *et al.* 1993).

En este proceso, el papel del docente se revela fundamental: es quien proporciona los andamiajes necesarios para que el alumnado tome decisiones fundamentadas, formule metas personales significativas y realice una autoevaluación crítica de sus procesos de estudio (Pozo y Monereo 1999; López-Íñiguez y Bennett 2021). Esta guía no solo promueve el progreso técnico, sino que fortalece la autonomía y la implicación del estudiante, facilitando una relación más profunda y consciente con la música.

No obstante, esta dimensión reflexiva y estratégica queda frecuentemente relegada en los entornos educativos, donde prevalece la urgencia de obtener resultados tangibles a corto plazo. Cuando la atención se centra en el producto, una interpretación correcta o una calificación, el proceso de aprendizaje pierde densidad y profundidad. Como señalan López-González *et al.* (2021), este enfoque evaluativo reduce el espacio disponible para la exploración consciente y dificulta la activación del pensamiento como motor del aprendizaje.

Esta tensión entre fines pedagógicos y exigencias de rendimiento revela no solo barreras estructurales del sistema educativo, sino también deficiencias en la formación docente. Muchos profesores, cuya preparación ha estado históricamente centrada en el perfeccionamiento interpretativo, carecen de formación pedagógica específica. Esto limita su capacidad para enseñar estrategias de aprendizaje, fomentar la reflexión y favorecer el desarrollo autónomo del estudiante (Domínguez-Lloria y Pino-Juste 2021). La ausencia de herramientas metodológicas impide no solo enseñar el “qué” del estudio musical, sino también el “cómo”, dificultando un acompañamiento adecuado en la toma de decisiones que el aprendizaje instrumental exige.

A ello se suman barreras personales y culturales. El deseo de obtener resultados inmediatos, potenciado por una cultura que privilegia la velocidad, la productividad y la visibilidad del éxito, entra en conflicto con los ritmos reales que requiere el aprendizaje profundo. Reflexionar, ensayar y madurar toman tiempo. Como advierte Ballesteros (2020), es urgente repensar la educación musical desde una lógica que respete estos tiempos internos, evitando que las exigencias externas socaven los procesos de comprensión y elaboración personal.

Transformar estas condiciones pasa por generar entornos que estimulen la reflexión del estudiante y activen su pensamiento crítico. Herramientas como el uso de diarios de práctica, la grabación y el análisis de interpretaciones, o la formulación de metas personales significativas, pueden facilitar una transición hacia formas de estudio más conscientes, eficaces y autorreguladas. En esta dirección, Jørgensen (2004) subraya la importancia de enseñar al alumno a observarse, analizar sus propias decisiones y adaptar sus métodos de forma autónoma. Estas prácticas favorecen no solo la profundidad del aprendizaje, sino también el control consciente del proceso formativo.

La autorregulación, entendida como una competencia que articula dimensiones cognitivas, metacognitivas y motivacionales, puede aprenderse, desarrollarse y fortalecerse mediante experiencias reflexivas, práctica deliberada y el uso sistemático de estrategias eficaces (Zimmerman y Schunk 2011). En el ámbito instrumental, este enfoque permite al estudiante pasar de una dependencia inicial a una autonomía real, siempre que existan estructuras pedagógicas capaces de sostener este tránsito. En este sentido, el rol del docente como mediador y guía es insustituible: su tarea es construir escenarios que estimulen la reflexión crítica, la toma de decisiones fundamentadas y la autoevaluación activa (Pozo y Monereo 1999).

En definitiva, practicar con conciencia es practicar con sentido. Implica saber qué se estudia, por qué se estudia y cómo mejorar. Desde esta concepción, el pensamiento musical deja de ser un recurso auxiliar para convertirse en el núcleo mismo del aprendizaje artístico.

5. El papel docente como mentor reflexivo

Ya se ha indicado que el docente debe asumir un rol activo como mentor del pensamiento, guiando el proceso reflexivo del estudiante y facilitando el desarrollo de estrategias autorreguladoras. Como afirman Pozo y Monereo (1999), una enseñanza verdaderamente eficaz no consiste solo en transmitir conocimientos técnicos, sino en diseñar contextos que inviten a los alumnos a tomar decisiones, evaluar sus propias respuestas y construir significados personales a partir de la experiencia. En consonancia, Moos y Ringdal (2012) subrayan que la labor del docente resulta esencial para crear entornos que propicien la toma de decisiones conscientes, la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades metacognitivas, elementos indispensables para una práctica instrumental autorregulada. Desde este enfoque, los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje, desarrollando una capacidad de reflexión que les permite cuestionar y redirigir sus propias prácticas musicales.

Esta visión del rol docente cobra especial relevancia en el ámbito de la práctica instrumental, donde el aprendizaje no debería fundamentarse únicamente en la repetición mecánica, sino desarrollarse a través de una práctica reflexiva, basada en el análisis crítico del propio hacer musical. El docente, en este marco, actúa como mediador cognitivo y emocional, acompañando al estudiante en la activación del pensamiento estratégico, la toma de decisiones conscientes y el desarrollo de una actitud reflexiva constante (Hallam 2001; McPherson y Zimmerman 2011).

No obstante, esta capacidad del docente para ser un mentor reflexivo se ve a menudo limitada por la falta de formación pedagógica específica. Como señalan Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021), la preparación de muchos profesores ha estado históricamente orientada más hacia la excelencia técnica interpretativa que hacia el desarrollo de competencias didácticas. Esta carencia dificulta que los docentes puedan enseñar estrategias de aprendizaje efectivas, promover procesos reflexivos o fomentar la autonomía en sus estudiantes.

La enseñanza instrumental, caracterizada por su enfoque individualizado y personalizado, ofrece un espacio privilegiado para fomentar la autonomía y la reflexión del estudiante. Posee, asimismo, un enorme potencial formativo, si se concibe como un lugar seguro donde el estudiante puede pensar, fallar, ajustar y crecer, pero también puede volverse limitante si se basa en un modelo directivo, centrado en la corrección inmediata y la dependencia del docente. En cambio, los enfoques pedagógicos que favorecen el diálogo, la exploración activa y la toma de decisiones compartidas permiten al estudiante asumir un papel más protagonista en su proceso formativo. Como señalan López-González *et al.* (2021), introducir estrategias para el desarrollo del pensamiento estratégico y del control consciente sobre la propia práctica puede contribuir decisivamente a una experiencia de aprendizaje más autónoma, eficaz y significativa. En este sentido, la relación cercana que se establece entre docente y estudiante en el contexto instrumental, ofrece un marco idóneo para que el docente actúe como guía reflexivo, capaz de adaptar sus estrategias a las necesidades concretas de cada estudiante. Este enfoque personalizado no solo facilita una mayor autonomía, sino que también permite abordar uno de los aspectos más sensibles del aprendizaje musical: el error. Lejos de concebirse como un signo de fracaso, el error debe entenderse como parte inherente del proceso de adquisición de habilidades y una herramienta valiosa para el desarrollo musical. La evidencia empírica respalda esta visión, al mostrar que analizar, reajustar y avanzar a partir del error no solo mejora el rendimiento, sino que fortalece la confianza del estudiante y fomenta una actitud activa frente a los

desafíos, esencial para cultivar una mentalidad de crecimiento (Hattie y Clarke 2019; Dweck 2006). Cada desajuste técnico o expresivo es una oportunidad para hacer visible el pensamiento musical que subyace a la acción, permitiendo al alumno no solo corregir su práctica, sino también profundizar en el entendimiento de los principios musicales que guían su ejecución.

El docente tiene, por tanto, un papel determinante en la construcción de esta cultura pedagógica. Al invitar al alumnado a identificar y analizar sus errores, reflexionar sobre sus causas y diseñar unas estrategias alternativas, se fomenta una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa (Zimmerman 2002). No se trata simplemente de evitar equivocaciones sino de aprender a gestionarlas emocionalmente, interpretarlas con perspectiva crítica y convertirlas en un recurso de perfeccionamiento técnico y expresivo (Lisboa *et al.* 2018). En este proceso, la retroalimentación efectiva, la formulación de metas claras y la creación de contextos educativos donde el estudiante experimente competencia y autonomía son asuntos claves para sostener una práctica instrumental verdaderamente formativa (Hallam 2016). De este modo, el error deja de ocupar un lugar marginal o amenazante en la enseñanza instrumental para pasar a ser una etapa necesaria y valiosa del progreso, cuyo valor radica en su capacidad para generar nuevas comprensiones y reforzar el aprendizaje (Gilbert 2005). Reformular el error de forma positiva no solo transforma la experiencia del estudiante, sino que redefine también el rol docente: de corrector inmediato a facilitador del pensamiento, del análisis y del crecimiento musical consciente.

Las preguntas abiertas, el modelado del pensamiento en voz alta, la reflexión conjunta sobre los errores y la planificación compartida de metas son herramientas clave en manos del profesor reflexivo (Jørgensen 2004). En este contexto, el error debe dejar de concebirse como un obstáculo, y asumirse como una oportunidad pedagógica. El profesor tiene la responsabilidad de crear un entorno seguro, libre de juicio, donde el error sea aceptado, revisado y aprovechado, reflexionando sobre sus causas y construyendo nuevas estrategias para afrontar el estudio posterior (Zimmerman 2002). Esta cultura pedagógica fomenta la exploración, favorece la autonomía y el pensamiento crítico desde la propia experiencia, y, al mismo tiempo, estimula la motivación que no depende del resultado inmediato, sino del proceso continuo de ajuste, comprensión y mejora.

Enseñar a practicar no es simplemente mostrar qué hacer, sino enseñar a pensar mientras se practica. La verdadera meta de la docencia instrumental debe ser formar músicos capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje con eficacia, autonomía y sentido crítico (Tripana 2019). Esto requiere dotarlos de herramientas para gestionar sus emociones, pensamientos y acciones ante las complejidades de la interpretación musical (López-Íñiguez y McPherson 2024), desarrollando así una competencia autorreguladora transversal que trascienda el aula. Como señala Hallam (2001), los músicos más eficaces no son necesariamente los más virtuosos, sino aquellos que piensan activamente sobre lo que hacen mientras practican, transformando cada ensayo en una experiencia de aprendizaje consciente y gratificante.

6. Motivación y pensamiento estratégico

En el marco de una nueva narrativa para la práctica instrumental, el estudio deja de entenderse como un acto repetitivo y automatizado, para convertirse en un espacio donde se explora, se experimenta y se pregunta. Esta concepción transforma radicalmente el papel que juegan tanto la motivación como las estrategias de estudio; ya no se trata solo de optimizar el rendimiento, sino de cultivar una relación activa, crítica y significativa con el propio proceso de aprendizaje.

Diversas investigaciones coinciden en que la motivación y el uso estratégico del estudio se potencian mutuamente, generando un ciclo de aprendizaje activo y autorregulado (McPherson y Zimmerman 2011; Hallam 2016). Cuando el estudiante percibe que sus decisiones tienen impacto, que puede organizar, ajustar y evaluar su práctica, aumenta su percepción de competencia y se fortalece su implicación en la tarea. Esta retroalimentación positiva no solo mejora el rendimiento, sino que transforma la actitud del alumno hacia el estudio: deja de concebirlo como obligación y comienza a vivirlo como un espacio personal de búsqueda y con significado, con sentido (Tripliana 2016). La estrategia, entonces, deja de ser una rutina para convertirse en una forma de habitar la práctica con conciencia, propósito y criterio. Esta manera de estudiar, autorregulada y reflexiva, genera una motivación más profunda y sostenible: el interés por comprender, descubrir y mejorar, no desde la imposición, sino desde el deseo genuino de dominio.

Se ha demostrado que la motivación tiene una incidencia crucial en el aprendizaje, y se ha subrayado la necesaria interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional (Pintrich, 2000); así, la motivación representa el motor indiscutible del aprendizaje.

El pensamiento estratégico, además, no surge de forma espontánea. Requiere ser modelado, acompañado y valorado desde las primeras etapas de la formación musical. Sin embargo, como advierten Duarte-Duarte *et al.* (2024), este trabajo suele centrarse en la educación superior, olvidando que las bases de una práctica consciente deben construirse desde edades tempranas. En este contexto, la motivación y las creencias desarrolladas en los primeros años de la educación musical son cruciales. Galera-Núñez y Carmona-Rodríguez (2021) destacan cómo las motivaciones, creencias y refuerzos musicales en casa juegan un papel fundamental en el establecimiento de una relación positiva con la práctica musical desde sus primeras etapas. En su estudio, argumentan que los hábitos y creencias formados durante la infancia influyen directamente en las decisiones que los estudiantes toman respecto a cómo y por qué practicar. Estas motivaciones iniciales no solo afectan la actitud frente al estudio, sino que también tienen un impacto duradero en su capacidad para adoptar enfoques de aprendizaje más estratégicos y autorregulados a medida que avanzan en su formación musical. El apoyo emocional y la creación de un entorno de refuerzo positivo, ya sea en casa o en el aula, sientan las bases para que los estudiantes internalicen la importancia de reflexionar sobre su propio proceso y se conviertan en aprendices más autónomos y motivados. Según Lamas (2008), cuando un estudiante está motivado intrínsecamente, tiende a implicarse con mayor intensidad en la tarea, realizando un esfuerzo mental significativo. Esta disposición lo lleva a comprometerse con procesos cognitivos más complejos y elaborados, así como a utilizar estrategias de aprendizaje más eficaces y profundas.

Cuando el estudiante aprende a planificar su estudio, a observar con detalle sus procesos y a reflexionar sobre sus avances, no solo estudia mejor, sino que se siente más dueño de su aprendizaje. Esto refuerza su motivación intrínseca y genera un compromiso más sostenido en el tiempo (Hattie y Clarke 2019). La investigación ha demostrado que quienes practican con conciencia, más que con mera repetición, desarrollan una relación más rica con el instrumento y una mayor capacidad para afrontar los desafíos técnicos y expresivos (Lisboa *et al.* 2018). En esta línea, diversos estudios han evidenciado que el aprendizaje y el logro académico aumentan en función de cómo los estudiantes gestionan una mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje, y se muestran de manera autorregulada (De la Fuente 2004).

Para alcanzar este tipo de práctica significativa resulta esencial el pensamiento estratégico. En lugar de responder de forma reactiva a los retos interpretativos, el estudiante necesita adoptar una actitud proactiva,

orientada a la resolución de problemas, que le permita anticipar dificultades, elegir sus recursos con criterio y ajustar su ejecución de manera autónoma. En esta línea, la práctica instrumental puede entenderse como una sucesión de procesos de toma de decisiones, conscientes o intencionales, mediante los cuales el alumno selecciona y coordina los conocimientos necesarios para alcanzar sus objetivos, adaptándose a las exigencias específicas de cada situación de aprendizaje (Monereo *et al.* 2006). Tal como propone Tripijana (2019), este enfoque exige un uso consciente de estrategias específicas que activen procesos de autorregulación y doten de mayor profundidad al aprendizaje musical.

Desde esta concepción, el estudio deja de ser un momento de corrección y cumplimento, y se transforma en una oportunidad de exploración y construcción. La técnica deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en una respuesta elaborada a una necesidad expresiva. Cuando el estudiante internaliza este enfoque, las estrategias trascienden su función operativa y se consolidan como herramientas para el pensamiento autónomo y la libertad artística. No se limitan a mejorar el rendimiento, sino que permiten al intérprete tomar decisiones, construir sentido y desarrollar su identidad musical.

En este proceso, la motivación adquiere un papel decisivo: cuando el instrumentista es capaz de establecer sus propias metas, se siente más implicado con su estudio, dispuesto a experimentar y perseverar en aquellas actividades que percibe como valiosas para alcanzarlas (Tripijana 2016). Por eso, enseñar a practicar implica enseñar a pensar, a interpretar, a conectar la técnica con la intención artística y a establecer un diálogo continuo con la propia musicalidad. Desde esta concepción, se vuelve fundamental diseñar entornos de aprendizaje que estimulen la participación activa, favorezcan la autorreflexión y promuevan la toma de decisiones conscientes. En este sentido, aprender a utilizar estrategias no se limita a conocerlas en abstracto: exige práctica deliberada, reflexión sostenida y acompañamiento docente que facilite su transferencia a diferentes contextos interpretativos (Tripijana 2015).

Como sugieren Botella Nicolás *et al.* (2023), crear contextos de aprendizaje en los que el alumno tome decisiones, colabore y reflexione no solo mejora la eficacia del estudio, sino que fortalece significativamente su vínculo emocional con la práctica. Este enfoque metodológico activa un proceso de aprendizaje más profundo, donde el estudiante no solo repite movimientos técnicos, sino que se involucra en un proceso reflexivo que le permite conectar de manera más significativa con su música. Por tanto, la estrategia de aprendizaje no debe verse como una técnica externa impuesta, sino como una respuesta genuina a una necesidad interna del estudiante, que busca no solo mejorar su rendimiento, sino también expresar su identidad artística.

7. Resultados

La revisión narrativa de la literatura reciente en el ámbito de la educación musical ha permitido identificar un conjunto de hallazgos que sustentan la necesidad de replantear la práctica instrumental desde una perspectiva más consciente, estratégica y autónoma. Estos resultados emergen del análisis de múltiples estudios que, desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, convergen en una mirada crítica al modelo tradicional de estudio basado en la repetición mecánica y en la cantidad de horas como indicador de progreso.

Uno de los principales hallazgos es la constatación de que el tiempo dedicado a la práctica no garantiza, por sí solo, un aprendizaje significativo. Investigaciones como las de Ericsson *et al.* (1993) y McPherson y

Zimmerman (2011) coinciden en señalar que la eficacia del estudio depende de la calidad del proceso y no de su duración. En este sentido, los estudios revisados destacan que la práctica deliberada, estructurada y reflexiva es significativamente más eficaz para desarrollar habilidades musicales. Este tipo de práctica permite al estudiante establecer relaciones más profundas con el material musical, consolidar aprendizajes transferibles y sostener una evolución artística más sólida en el tiempo.

Asimismo, se observa un consenso en torno al valor pedagógico de una práctica autorregulada, entendida como aquella en la que el estudiante planifica, monitorea y evalúa activamente su proceso. Trabajos como los de Zimmerman (2002, 2011), Hallam (2001) y Miksza y Tan (2015) ofrecen modelos que explican cómo el aprendizaje autorregulado puede ser enseñado, promovido y evaluado en el contexto musical. La adopción de estas estrategias se asocia con mayores niveles de autonomía, motivación intrínseca y toma de decisiones fundamentadas por parte del estudiante.

Otro hallazgo relevante es la necesidad de una intervención docente más consciente y mediadora. Diversos estudios señalan que muchos estudiantes carecen de herramientas para autorregular su estudio de forma autónoma, y que el papel del profesorado es determinante para modelar, guiar y acompañar la construcción de estrategias eficaces (Pozo y Monereo, 1999; López-Íñiguez y Bennett, 2021). La figura del docente no solo como transmisor de contenidos, sino como facilitador de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, aparece como una constante en la bibliografía especializada.

Finalmente, los trabajos analizados subrayan los obstáculos estructurales y culturales que dificultan una práctica reflexiva. Entre ellos, se identifican la presión por resultados inmediatos, la escasa formación pedagógica de muchos docentes y la ausencia de una cultura del pensamiento crítico en los conservatorios y escuelas de música. Este conjunto de limitaciones afecta directamente la calidad del estudio individual y condiciona negativamente el desarrollo de una identidad artística autónoma y crítica.

En conjunto, los estudios revisados convergen en la necesidad de promover una transformación pedagógica que sustituya el paradigma técnico-reproductivo por otro centrado en el pensamiento musical, la reflexión metacognitiva y la autonomía progresiva del intérprete. Estos hallazgos proporcionan un marco sólido para reconsiderar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la formación instrumental, y abren nuevas posibilidades para el desarrollo de enfoques pedagógicos más integrales, sostenibles y humanamente significativos.

Los resultados permiten establecer una base empírica y teórica sólida para defender una visión del estudio musical que articule técnica, pensamiento y autonomía. Este marco, compartido por múltiples investigadores, ofrece no solo una crítica del modelo imperante, sino también alternativas pedagógicas viables y fundamentadas para su transformación.

8. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta revisión narrativa confirman la urgencia de replantear el sentido, la estructura y el acompañamiento pedagógico de la práctica instrumental en el ámbito de la educación musical. Más allá de constatar las limitaciones del modelo tradicional, centrado en la repetición y la

productividad, los hallazgos permiten fundamentar una nueva narrativa que otorgue centralidad a la reflexión, la conciencia y el pensamiento crítico como ejes del proceso formativo.

Esta propuesta implica comprender la práctica instrumental no solo como un medio técnico de preparación, sino como un espacio privilegiado para el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones y la construcción de significado artístico. La práctica deja de ser un simple procedimiento acumulativo para convertirse en un proceso metacognitivo donde el estudiante interpreta, analiza, cuestiona y adapta.

El papel del docente se configura como un agente transformador que no solo instruye, sino que habilita condiciones para que el pensamiento del alumno se active, se organice y se afine. Formar estudiantes autorregulados y reflexivos no es una consecuencia accidental de la práctica, sino un objetivo pedagógico que requiere intencionalidad, mediación y sensibilidad educativa.

Asimismo, las conclusiones de esta revisión invitan a revisar críticamente los marcos institucionales que regulan la formación musical. Promover el pensamiento crítico, la práctica consciente y el aprendizaje autorregulado supone también modificar las lógicas de evaluación, los modelos de éxito y los tiempos de maduración exigidos por las instituciones educativas.

En definitiva, los aportes de este trabajo no se limitan a describir prácticas existentes, sino que ofrecen un marco conceptual para repensar cómo se aprende música, qué rol juega el estudio individual y de qué manera pueden transformarse los hábitos arraigados. Esta nueva narrativa no busca suplantarse la tradición, sino enriquecerla desde una mirada más humana, crítica y emancipadora.

9. Referencias

- Ballesteros, Sara. 2020. “Sobre la conciliación de tiempos y culturas”. *Síneris. Revista de Música*. Recuperado de https://sineris.es/sobre-la-conciliacion-de-tiempos-y-cultura_educacion_musical.html
- Barry, Nancy H.; Hallam, Susan. 2002. Practice. En Parncutt, Richard; McPherson, Gary E. (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151–165). Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0010
- Botella, Ana María; Isusi-Fagoaga, Rosa; Marzal Raga, Lluís. 2023. “Introducción de métodos activos en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en la especialidad de percusión”. *Per Musi*, 24: 1–15. doi: 10.35699/2317-6377.2023.48540
- Byo, James L.; Cassidy, Jane W. 2008. “An exploratory study of time use in the practice of music majors: Self-report and observation analysis”. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1): 33–40. doi: 10.1177/8755123308322272
- Capistrán, Raúl W. 2015. “Importancia de las estrategias de práctica instrumental y vocal en la formación del músico profesional: Revisión de literatura”. *Revista Electrónica de LEEME*, (36): 17–30. Recuperado de <https://leemejournal.com/manuscript/index.php/leeme/article/view/86>
- 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): 35–62.
- Domínguez-Lloria, Sara; Pino-Juste, Margarita. 2021. “Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música”. *Revista*

- Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 18: 39-48. doi:10.5209/reciem.67474
- Duarte-Duarte, Jakeline; Angulo-Delgado, Fanny; Salas-Zapata, Walter Alfredo; Herrera-Mesa, Marcela Alejandra. 2024. “Aprendizaje de estrategias de autorregulación: una revisión sistemática”. *Estudios Pedagógicos*, 50 (1): 377-392. doi: 10.4067/s0718-07052024000100377
- Dweck, Carol S. 2006. *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Ericsson, Karl Anders.; Krampe, Ralf T.; Tesch-Römer, Clemens. 1993. “The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance”. *Psychological Review*, 100 (3): 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Ericsson, Karl Anders; Pool, Robert. 2016. *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. Houghton Mifflin Harcourt
- Galera-Núñez, Mar; Carmona-Rodríguez, Sara. 2021. “Motivaciones, creencias y refuerzo musical en casa en la educación musical temprana: Un estudio de caso”. *Per Musi*, 41: 1-18. doi:10.35699/2317-6377.2021.33071
- Gaunt, Helena; Westerlund, Heidi. 2013. *Collaborative learning in higher music education*. Ashgate.
- Gilbert, Ian. 2005. *Motivar para aprender en el aula: Las siete claves de la motivación escolar*. Paidós Ibérica.
- Hallam, Susan. 1998. *Instrumental teaching: A practical guide to learning*. Heinemann Educational Publishers.
- Hallam, Susan. 2001. “The development of metacognition in musicians: Implications for education”. *British Journal of Music Education*, 18 (1): 27–39. doi:10.1017/S0265051701000122
- Hallam, Susan. 2016. “Motivation to learn”. En Hallam, Susan; Cross, Ian; Thaut Michael (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.ª ed., pp. 479–492). Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.2
- Hallam, Susan; Papageorgi, Ioulia; Varvarigou, Maria; Creech, Andrea. 2021. “Relationships between practice, motivation, and examination outcomes”. *Psychology of Music*, 49 (1): 50–68. doi: 10.1177/0305735618816168
- Hattie, John; Clarke, Shirley. 2019. *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Jørgensen, Harald. 2004. “Strategies for individual practice”. In Williamon, Aaron (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-104). Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198525356.003.0005
- Lamas, Héctor. 2008. “Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico”. *Liberabit, Revista de Psicología*, 14 (14): 15-20 <https://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Lisboa, Tânia; Demos, Alexander P.; Chaffin, Roger. 2018. “Training thought and action for virtuoso performance”. *Musicae Scientiae*, 22 (4): 519-538. doi:10.1177/1029864918782350
- López-Íñiguez, Guadalupe; Bennett, Dawn. 2021. “Broadening student musicians’ career horizons: The importance of being and becoming a learner in higher education”. *International Journal of Music Education*, 39 (2): 134–150. doi: 10.1177/0255761421989111
- López-Íñiguez, Guadalupe; McPherson, Gary E. 2020. “Applying self-regulated learning and self-determination theory to optimize the performance of a concert cellist”. *Frontiers in Psychology*, 11:

Article 385. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00385

- López-Íñiguez, Guadalupe; McPherson, Gary E. 2024. "Using a music microanalysis protocol to enhance instrumental practice". *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1368074. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1368074
- López-González, José Antonio; Muñoz-Muñoz, Juan Rafael; González Martín, Javier. 2021. "Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18: 61-71. doi: 10.5209/reciem.68146
- Manassero, Maria Antonia; Vázquez, Ángel 2000. "Motivación y aprendizaje: La perspectiva de las metas de logro". Universidad de las Islas Baleares.
- McPherson, Gary E.; Zimmerman, Barry. J. 2011. "Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills". En Colwell, Richard; Webster Peter R. (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2 – Applications* (pp. 130–175). Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004
- McPherson, Gary E.; Osborne, Margaret S.; Evans, Paul; Miksza, Peter. 2019. "Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice". *Psychology of Music*, 47 (1): 18–32. doi: 10.1177/0305735617731614
- Miksza, Peter; Tan, Leonard. 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): 162–179. doi: 10.1177/0022429415583474
- Monereo, Carles; Castelló, Montserrat; Clariana, Mercè; Palma, Montserrat; Pérez Cabaní, María Lluísa. 2006. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Moos, Daniel C.; Ringdal, Alissa. 2012. "Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role". *Education Research International*, Article 423284. doi: 10.1155/2012/423284
- Nielsen, Siw G. 2015. "Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music". *Research Studies in Music Education*, 37 (2): 129–144. doi: 10.1177/1321103X1561566
- Pintrich, Paul R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En Boekarts, Monique; Pintrich, Paul R.; Zeidner, Moshe (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pozo, Juan Ignacio; Monereo i Font, Carles (Coords.). 1999. *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Tripiana, Silvia. 2010. "Despertar el deseo de aprender durante el estudio individual". *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 83: 32–39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291641>
- Tripiana, Silvia. *Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical*. 2015. Tesis (Ciencias de la Educación) - Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2015. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/31624>
- Tripiana, Silvia. 2016. "Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental". *Revista Internacional de Educación Musical*, 4: 25-33. doi: 10.12967/RIEM-2016-4-p025-033

- Tripiana, Silvia. 2019. *Estrategias eficaces de práctica instrumental: Primeros pasos al estudiar una obra musical*. Granada: Editorial Libargo.
- Zimmerman, Barry J. 2002. “Becoming a self-regulated learner: An overview”. *Theory Into Practice*, 41 (2): 64–70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, Barry J. (2011). “Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance”. En Zimmerman, Barry J.; Schunk, Dale H. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge.
- Zimmerman, Barry J.; Schunk, Dale H. 2011. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.^a ed.). Routledge.