UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

SENTIDO DE AUTOEFICACIA HACIA LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE MÚSICA

POR:

GRISELDA BACA RODRÍGUEZ

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO **FEBRERO 2021**

Sentido de autoeficacia hacia la lectura a primera vista en alumnos universitarios de música. Tesis presentada por Griselda Baca Rodríguez como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Lic. Eva Méndez Salcido
Coordinadora Académico

Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Presidente

Fecha: 18 de febrero de 2021
Comité:

Director de Tesis: Dra. Patricia Adelaida González Moreno
Vocal 1: Dra. Irma Susana Carbajal Vaca
Vocal 2: Dra. Patricia Adelaida González Moreno
Secretario: M.B.C.I. Erslem Armendáriz Núñez

© Derechos Reservados

Griselda Baca Rodríguez, Rúa de las Humanidades s/n Campus universitario 1.

Febrero, 2021.

Sentido de Autoeficacia hacia la Lectura a Primera Vista en Alumnos Universitarios de Música

Griselda Baca Rodríguez
Universidad Autónoma de Chihuahua

Nota de Autor

Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Maestría en Innovación Educativa.

Director de tesis: Dra. Patricia Adelaida González Moreno; miembros del comité de tesis: Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo, Dra. Irma Susana Carbajal Vaca (Revisora Externa), M. A. Erslem Armendáriz Núñez.

Proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5589-5866

Citar como (APA 7ª edición en inglés): Baca-Rodríguez, G. (2021). *Sentido de autoeficacia hacia la lectura a primera vista en estudiantes universitarios de música* [Tesis de Maestría en Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. http://repositorio.uach.mx/

Resumen

La lectura a primera vista (LPV) es una habilidad que suele ser desatendida en la educación musical en México, sin embargo, repercute directamente en el desarrollo de los alumnos y en sus competencias profesionales. El propósito de esta investigación fue analizar el impacto de la aplicación sistemática de actividades de lectura a primera vista en el contexto de la enseñanza instrumental individual de estudiantes universitarios de música, en el sentido de autoeficacia percibido hacia dicha actividad y en su desempeño en la misma. El marco teórico se sustenta en la Teoría Social Cognitiva de Bandura y el constructo de autoeficacia (1997), investigaciones sobre lectura a primera vista y enseñanza instrumental en nivel superior. Como proceso de intervención, se solicitó a los maestros de enseñanza instrumental dedicar de cinco a diez minutos en sus clases para realizar actividades de LPV. Se siguió un diseño mixto experimental (o de intervención) (Creswell y Plano, 2017), sin grupo control, pero con dos grupos experimentales según los instrumentos musicales (melódicos y armónicos). La recolección de datos fue mayormente cuantitativa (tres cuestionarios de autoeficacia y evaluación del desempeño), enriquecidos con técnicas cualitativas durante (observaciones de clases) y al finalizar la intervención (entrevistas a maestros). Los elementos cualitativos permitieron conocer los métodos y estrategias empleadas por cada maestro, los beneficios, dificultades y viabilidad de aplicación de dicha estrategia en el currículo de nivel superior. La investigación contó con la participación voluntaria de 10 maestros y 27 alumnos de instrumentos musicales melódicos (trombón, eufonio, clarinete y oboe) y armónicos (piano, oboe y guitarra). Se encontró que la percepción de autoeficacia específica (inmediatamente antes de la ejecución) predice el desempeño en LPV. La intervención tuvo efectos positivos en la autoeficacia específica y el desempeño, sin interacción entre estudiantes de instrumentos melódicos y armónicos. Aunque casi todos los participantes expresaron que la LPV es fundamental para el desarrollo instrumental, solo dos maestras la incluyeron en todas sus clases. Pocos docentes recurrieron a apoyos externos para realizar dichas actividades, basándose en su experiencia y experimentación. Algunas estrategias para favorecer la LPV incluyeron su vinculación con el repertorio y con la composición. Los mayores beneficios de la intervención, de acuerdo a los maestros, fueron los cambios de rutina y la exploración de nuevas habilidades en la clase instrumental. Los resultados de la investigación sugieren que la implementación de innovaciones y reformas curriculares no solo debe involucrar a maestros y alumnos, sino profundizar en las expectativas que se tiene de la enseñanza instrumental en nivel universitario.

Palabras clave: autoeficacia, lectura a primera vista, educación musical a nivel superior, clase de instrumento individual

Abstract

Sight-reading is usually unattended in music education in Mexico, nonetheless, it has an impact on students' development and professional skills. This research examined the effects of the systematic application of sight-reading activities in one-to-one instrumental tuition in higher education, both in perceived self-efficacy and performance. The theoretical framework is grounded in Bandura's Social Cognitive Theory and the construct of self-efficacy (1997), investigations on sight-reading, and one-to-one instrumental tuition in higher education. The intervention involved five to ten minutes of sight-reading activities during instrumental lessons. An experimental (or intervention) mixed methods design was used (Creswell & Plano, 2017), without a control group, but with two experimental groups according to the type of musical instrument (melodic and harmonic). Data collection was mostly quantitative (three self-efficacy questionnaires and sight-reading evaluation), enriched with qualitative techniques during (class observations) and after the intervention process (teachers' interviews). The qualitative component allowed us to know the methods and strategies used by the teachers, the benefits, difficulties, and application feasibility of such approach in higher education tuition. The research included the voluntary participation of 10 teachers and 27 students of melodic (trombone, euphonium, clarinet, and oboe) and harmonic instruments (piano, oboe, and guitar). Results suggests that perceived specific self-efficacy (right before performance) predicts sight-reading performance. The intervention had positive effects on specific self-efficacy and performance, with no interaction between melodic and harmonic groups. Although almost all participants expressed that sight-reading is fundamental for instrumental learning, only two teachers systematically included sight-reading in all their classes. Few teachers turned to external sources to carry out these activities, based on their experience and experimentation. Some learning strategies linked sight-reading with repertoire and composition. Teachers perceived that the most important benefits were the changes in class routines and the exploration of new abilities in one-to-one instrumental lessons. Findings suggest that the implementation of innovations and curricular reforms should not only involve teachers and students, but it is also necessary to deepen in expectations about one-to-one instrumental tuition in higher education.

Keywords: self-efficacy, sight-reading, higher music education, one-to-one tuition

Agradecimientos y Reconocimientos

Este trabajo no sería posible sin el apoyo de mi familia, mi esposo, mis padres y mi hermano que me acompañaron y alentaron durante todo el proceso. Estoy sumamente agradecida con la Dra. Patricia González Moreno, por sus enseñanzas y su compromiso para mejorar la educación musical. También me gustaría dar las gracias a los miembros del Comité Tutorial, Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo, Mtro. Erslem Armendáriz Núñez y Dra. Irma Susana Carbajal Vaca por sus consejos y contribuciones en este trabajo. Por último, agradezco el apoyo financiero recibido por parte del CONACYT para la realización de esta maestría.

Tabla de Contenidos

Capítulo I. Introducción al Estudio....1
Planteamiento del Problema....1
La Lectura a Primera Vista en la Formación de Músicos Profesionales en México....2
LPV en la Facultad de Artes de la UACH....5
LPV en el Conservatorio de Música de Chihuahua....6
Objetivos de la Investigación....7
Objetivo General....7
Objetivos Específicos....7
Preguntas de Investigación....7
Pregunta General de Investigación....7
Preguntas Específicas de Investigación....7
Justificación de la Investigación....8
Delimitación de la Investigación....9
Hipótesis de la Investigación....10
Hipótesis General....10
Hipótesis Específicas....10
Definición de Términos....10
Lectura a Primera Vista (LPV) 10
Sentido de Autoeficacia....11
Fuentes de Autoeficacia....11
Capítulo II. Revisión de Literatura....12
Teoría Social Cognitiva....12
Concepto de Autoeficacia....13
Diferencias con Otros Constructos de Autopercepción....13
Fuentes de Autoeficacia....13
Las Experiencias de Maestría....14
Las Experiencias Vicarias....14
La Persuasión Verbal y Otros Tipos de Influencias Sociales....15
Los Estados Fisiológicos y Afectivos....16
Estudios sobre Autoeficacia en Música....16

Autoeficacia en la Lectura a Primera Vista (LPV).....17
Autoeficacia en la Interpretación Musical.....18
Autoeficacia para el Aprendizaje Musical.....19
Las Fuentes de Autoeficacia en el Área Musical.....19
Investigaciones sobre Lectura a Primera Vista.....20
Habilidades Cognitivas para la Lectura a Primera Vista (LPV) 23
Funciones Visuales.....24
Agrupamiento de Unidades de Información (Chunks) 25
Percepción de Patrones.....25
Representaciones y Retroalimentación Auditiva.....25
Memoria.....27
Autorregulación.....27
Estudios sobre la Situación y la Práctica de la Enseñanza de la Lectura a Primera Vista.....28
La Clase de Instrumento Musical Individual.....30
Capítulo III. Método.....36
Diseño de la Investigación.....36
Procedimiento.....37
Pre-test.....38
Intervención.....39
Post-test.....39
Obras para la Lectura a Primera Vista.....40
Participantes.....41
Construcción y Validación de los Instrumentos de Recolección de Datos.....44
Instrumentos de Recolección de Datos Cuantitativos.....44
Escalas de Autoeficacia.....44
Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV.....45
Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución.....47
Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después de la Ejecución.....48
Estudio Piloto.....48
Evaluación del Desempeño en Lectura a Primera Vista.....48
Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos.....49

Observaciones de Clases....49
Entrevista Semiestructurada....49
Análisis de Datos....50
Aspectos Éticos....51
Capítulo IV. Resultados Cuantitativos....53
Experiencias Previas de los Estudiantes en LPV....53
Percepción de los Estudiantes sobre la Frecuencia de las Actividades de LPV....54
Cuestionarios de Autoeficacia....55
Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV....55
Fuentes de Autoeficacia....56
Autoeficacia General Percibida Hacia la LPV....56
Efectos de la Intervención en la Autoeficacia General Percibida hacia la LPV....58
Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución....60
Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución....60
Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después de la Ejecución....61
Autoeficacia hacia la LPV Después de la Ejecución....62
Efectos de la Intervención en la Autoeficacia hacia la LPV Antes y Después de la Ejecución....63
Desempeño en LPV....65
Efectos de la Intervención en el Desempeño en LPV....66
La Autoeficacia hacia la LPV Como Predictora del Desempeño en LPV....67
Capítulo V. Resultados Cualitativos....70
Experiencias y Estrategias en la Intervención....70
Experiencias Previas de los Maestros en LPV....70
Frecuencia de las Actividades de LPV Durante la Intervención....71
Materiales Empleados para Trabajar LPV....72
Métodos de Enseñanza....74
Estudios....74
Materiales Específicos para la LPV....74
Repertorio del Instrumento....75
Repertorio para Ensambles (Duetos, Tríos) 76

Material de Acompañamiento....76
Ejercicios Compuestos por el Maestro....76
Ejercicios No Musicales....77
Estrategias para las Actividades de LPV....77
Experiencias de los Maestros durante la Intervención....85
Percepciones sobre el Avance en LPV de los Estudiantes....87
Cambios en la Rutina de las Clases y de los Maestros....89
Opiniones de los Maestros sobre Incluir LPV en Clase de Instrumento Individual o en una Materia Separada....90
Capítulo VI. Discusión y Conclusiones....93
Autoeficacia Percibida y Desempeño en LPV....93
Desarrollo de la Intervención, Estrategias y Experiencias....94
Limitantes del Estudio....97
Sugerencias en Materia Curricular....98
Implicaciones para la Práctica de Docentes y Alumnos....101
Futuras Líneas de Investigación....102
Conclusiones....103
Referencias....106
Apéndice A. Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Pre-test) 119
Apéndice B. Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución....124
Apéndice C. Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después de la Ejecución....126
Apéndice D. Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Post-test)....127
Apéndice E. Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Estudio Piloto)....131
Apéndice F. Rúbrica de Evaluación para videos....136
Apéndice G. Guía de Preguntas para las Entrevistas a Maestros....137
Apéndice H. Consentimiento Informado para Alumnos (Facultad de Artes)....138
Apéndice I. Consentimiento Informado para Maestros (Facultad de Artes)....140
Apéndice J. Consentimiento Informado para Alumnos (Conservatorio de Música) 142
Apéndice K. Consentimiento Informado para Maestros (Conservatorio de Música) 144
Apéndice L. Correlaciones de Pearson del Cuestionario de Autoeficacia General, Preguntas de las Fuentes de Autoeficacia....146

Apéndice M. Correlaciones de Pearson del Cuestionario de Autoeficacia General, Preguntas de Autoeficacia General Percibida hacia la LPV.....149
Apéndice N. Correlaciones de Pearson, Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución.....152
Apéndice O. Correlaciones de Pearson, Autoeficacia hacia la LPV Después de la Ejecución.....153
Apéndice P. Índice de Acuerdo Entre Jueces: Kappa Ponderado por Ítems.....154
Reseña Biográfica.....155

Lista de Figuras

Figura 1. *Diseño Experimental o de Intervención (Adaptado de Creswell y Plano, 2017)*.....37

Figura 2. *Procedimiento e instrumentos de recolección de datos de la investigación*.....38

Figura 3. *Gráfico de Sedimentación, Ítems de Autoeficacia General Percibida hacia la LPV, Pre-test General*.....58

Figura 4. *Gráfico de Medias de la Autoeficacia General Percibida hacia la LPV del Pre-test y Post-test por Tipo de Instrumento*.....60

Figura 5. *Gráfico de Medias de la Autoeficacia Específica hacia la LPV Antes y Después de la Ejecución del Pre-test y Post-test por Tipo de Instrumento*.....64

Figura 6. *Gráfico de Medias de la Evaluación de Expertos del Pre-test y Post-test por Tipo de Instrumento.*.....67

Figura 7. *Recta de Regresión de la Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución como Predictora del Desempeño en LPV (Pre-test)*.....69

Figura 8. *Recta de Regresión de la Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución como Predictora del Desempeño en LPV (Post-test)*.....69

Lista de Tablas

Tabla 1. *Maestros y Alumnos Participantes*.....42

Tabla 2. *Alumnos Participantes*.....43

Tabla 3. *Experiencias Previas de los Estudiantes en LPV*.....53

Tabla 4. *Percepción de los Estudiantes de la Frecuencia de las Actividades de LPV*.....54

Tabla 5. *Percepción de los Alumnos del Tiempo Dedicado a Actividades de LPV por sesión*.....55

Tabla 6. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Autoeficacia General Percibida hacia la LPV por Grupos de Instrumentos*.....59

Tabla 7. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Autoeficacia Específica hacia la LPV por Grupos de Instrumentos*.....63

Tabla 8. *Estadísticos Descriptivos de la Evaluación de Expertos de la LPV por Grupos de Instrumentos*.....66

Tabla 9. *Resumen del Análisis de Regresión de la Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución como Predictora del Desempeño en LPV*.....68

Tabla 10. *Materiales Empleados para Trabajar LPV por Instrumento Musical*.....73

Tabla 11. *Estrategias Empleadas por los Maestros Según el Momento de la Clase*.....79

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

La lectura a primera vista (LPV), definida como la interpretación de una obra musical sin su conocimiento previo de acuerdo a la partitura (Lehmann y Ericsson, 1996; Sloboda, 1984), es una de las habilidades que todo músico debe adquirir (McPherson, 1993), sin embargo, dentro de la enseñanza musical formal, la interpretación de repertorio ensayado, repertorio memorizado y los aspectos técnicos instrumentales han sido el eje de la educación (Burwell, 2018; Zhukov, 2008). Asimismo, no existen sugerencias claras para la enseñanza de la LPV y tampoco hay indicadores de su inclusión dentro de la enseñanza instrumental individual (Zhukov, 2014). Zhukov (2014) sugiere que la confianza de un estudiante en su habilidad para la LPV es un factor muy importante, ya que de ello depende que el alumno se involucre en las actividades que requieren de ella (como ensambles de cámara y acompañamiento). Al respecto, el constructo de la autoeficacia (Bandura, 1977, 1997), definido como el sentido de competencia de una persona, puede proveernos de información importante para incrementar la confianza en los estudiantes para desarrollar la LPV.

Planteamiento del Problema

El adecuado desarrollo de la LPV requiere de enfoques pedagógicos específicos (Mishra, 2014b; Wristen, 2005; Zhukov et al., 2016), sin embargo, se cuenta con pocos estudios que exploran la situación de la enseñanza de la LPV, sus prácticas y problemáticas (Saiz, 2018; Tural, 2017). En su mayoría, las investigaciones han buscado identificar las diferencias entre los lectores más competentes y aquellos menos hábiles (Kopiez et al., 2006) o bien, explicar las habilidades cognitivas que se realizan durante la LPV. Dentro de estas, se incluyen la capacidad de descifrar rápidamente estructuras rítmicas, armónicas y de forma musical (Betts y Cassidy, 2000; McPherson, 1994; Mishra, 2014a), las funciones visuales y el lapso ojo-mano (Furneaux y Land, 1999; Rosemann et al., 2016; Sloboda, 1974), el agrupamiento de unidades de información o *chunks* (Waters et al., 1998; Wristen, 2005), las representaciones y retroalimentación auditiva (Lehmann y McArthur, 2002) y la relación de la memoria con la LPV (Meinz y Hambrick, 2010). Asimismo, en comparación con el piano, existen pocos estudios sobre LPV en otros instrumentos musicales. Encontramos algunos trabajos en instrumentos de aliento (Gromko, 2004; McPherson, 1994; Stewart, 2002), en canto (sight-singing) (Fine et al., 2006; Fournier et al., 2017), y en violoncello (Wolfs et al., 2018).

Aunque para adquirir un nivel competente de LPV es necesario dedicar extensas horas de práctica a la misma (Zhukov, 2016), pocas investigaciones han relacionado el desempeño en esta con constructos psicológicos como la motivación o la autoeficacia. Desde el área psicológica, se ha demostrado el papel que tiene el sentido de autoeficacia sobre las acciones, el esfuerzo y la persistencia que una persona muestra hacia una tarea determinada (Bandura, 1977, 1997). Asimismo, se ha encontrado que los estudiantes de música pueden desarrollar mayor motivación hacia aspectos específicos de su formación según sus creencias de autoeficacia (Zarza, 2018).

En general, los estudios sobre autoeficacia en educación musical se identifican en dos corrientes, la autoeficacia para el aprendizaje y la autoeficacia para la interpretación (Ritchie y Williamon, 2011). En esta última, se han realizado investigaciones en situaciones de ejecución que demandan altos estándares, como exámenes, recitales o presentaciones (Hendricks, 2016; McCormick y McPherson, 2003; McPherson y McCormick, 2006), los cuales encontraron que el sentido de autoeficacia que presentan los alumnos es el mayor predictor de éxito. También la ansiedad escénica ha sido uno de los temas más estudiados (Cuatrero et al., 2017; González et al., 2017; Orejudo et al., 2016; Zarza et al., 2016), donde destaca el estudio de Moody (2014), quien logró resultados positivos al realizar una intervención para disminuir la ansiedad y aumentar el sentido de autoeficacia. Sin embargo, muchos estudios en esta área se han realizado sin ser próximos a la tarea examinada y no han relacionado la autoeficacia con el desempeño.

Por otra parte, investigadores como Miksza (2015) y Nielsen (2004), en el área de la autoeficacia para el aprendizaje, han analizado dicho constructo con relación a la calidad de la práctica instrumental diaria. Aunque existe un trabajo previo de Stewart (2002) sobre LPV y autoeficacia en el contexto de las bandas escolares, la investigadora no encontró correlaciones significativas entre ambas variables. Sin embargo, Davison (2006) considera que los resultados podrían deberse al contexto propio de la investigación y a la metodología empleada. Hasta el momento, no se han encontrado investigaciones que relacionen el sentido de autoeficacia y la LPV en nivel universitario o en el contexto particular de México.

La Lectura a Primera Vista en la Formación de Músicos Profesionales en México

Aunque en los últimos años ha aumentado la investigación en educación musical en México, aún se cuenta con pocos estudios sobre los procesos de enseñanza a nivel profesional (Navarro, 2013). Incluso, Capistrán (2017) reportó que es muy bajo el porcentaje de docentes a nivel universitario que utilizan los resultados de investigaciones en esta área para mejorar sus

prácticas pedagógicas y, hasta el momento, solo se han encontrado dos tesis doctorales que abordan la LPV en México (Laguna, 2019; Ruiz, 2018). Aunque los planes de estudio de las licenciaturas varían en cuanto a estructura y contenido, tienen en común que la enseñanza instrumental se centra en el desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas para la acumulación de repertorio, evaluada a través de exámenes y recitales de repertorio memorizado (e.g. Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH], Conservatorio de Música de Chihuahua). Sin embargo, todos los estudiantes de música requerirán de la LPV en su práctica profesional para incorporarse exitosamente a orquestas, coros, ensambles de cámara, entre otros. En nuestro país, pocas instituciones integran la enseñanza de la LPV y, en caso de ser incluida, generalmente se aborda en una materia específica solo para pianistas (e.g., UNAM, Universidad Veracruzana [UV]).

Los planes de estudio de la UNAM incluyen, durante dos semestres, la materia grupal de LPV para las Licenciaturas en opción piano, clavecín y órgano (UNAM, 2009b), pero esta habilidad no forma parte de los contenidos de las clases de instrumento individual. Ruiz (2018) señala que la impartición de esta clase ha contado con dificultades en la institución, faltan docentes con el perfil adecuado y los estudiantes cuentan con pocos conocimientos previos. Por ello, dentro de esta asignatura, Ruiz (2018) analizó el impacto de tres métodos distintos para desarrollar la LPV. La investigadora encontró que en dos semestres los alumnos no obtuvieron un buen nivel de lectura, aunque mejoraron levemente su desempeño. Por otra parte, Laguna (2019) realizó una propuesta de programa de asignatura de LPV con su respectivo método de enseñanza para guitarristas en la UNAM, el investigador señaló que la LPV no solo es necesaria para los instrumentistas de teclado. Aunque el producto de este trabajo se creó para aplicarse en la UNAM, la implementación del método de enseñanza de LPV no se dio en el contexto mexicano, sino con alumnos de Estados Unidos y Canadá. Por ello, esta investigación, aunque resalta la problemática de nuestro país y las necesidades existentes, no nos aporta información directa de los estudiantes mexicanos.

En el caso de Facultad de Música de la UV (2019b), la LPV es un criterio para la admisión a las Licenciaturas de guitarra y piano, asimismo, forma parte de las competencias a desarrollar en la materia de prácticas de acompañamiento para alumnos de piano, implementada de forma individual y colaborativa (Facultad de Música de la UV, 2010). En el resto de los instrumentos musicales, según los mapas curriculares de esta institución, no se incluye la LPV. Por el contrario,

el Conservatorio de las Rosas (2018b) incluye la materia específica de LPV durante cuatro semestres en sus especialidades de alientos madera y metales, guitarra y piano, pero los instrumentos de cuerda frotada, dirección coral y percusiones no cuentan con esta asignatura. Otra modalidad adoptada para desarrollar esta habilidad dentro de los currículos universitarios ha sido implementar una materia optativa, como en la Universidad de Guanajuato (s.f.), asignatura dirigida solamente a pianistas.

Hasta el momento, solamente se detectó un plan de estudios de la Licenciatura en Guitarra de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) que incluye LPV dentro de la materia de instrumento principal, en el programa y en la evaluación de la materia (UAA, 2020). El maestro de guitarra de la UAA que proporcionó acceso al mismo manifestó que, aunque han tenido algunas dificultades para implementar la LPV como parte de esta materia, han observado buenos resultados en los estudiantes. Por comunicación personal con otros docentes de esta institución se conoció que también se trabaja LPV dentro de la materia de piano complementario, impartida a todos los estudiantes. De esta forma, podemos observar que las variantes para incluir la LPV dentro de los planes y programas de estudio en nuestro país es muy diversa, siendo lo más común con alguna materia específica obligatoria u optativa (no para todos los instrumentos), o como un objetivo dentro de otras materias como acompañamiento o incluso piano complementario, siendo muy poco común que sea parte del instrumento principal.

Aunque el análisis de las escuelas ya mencionadas no pretende ser exhaustivo, encontramos diversas dificultades para llevar a cabo uno más detallado de las instituciones dedicadas a formar músicos en nuestro país. Por un lado, no todas ofrecen información detallada de sus planes de estudio y menos de los contenidos específicos de cada materia. Otro aspecto por considerar es la estructura de los planes de estudio; en algunas instituciones es requisito indispensable que el alumno curse ciclos de preparación previa a la Licenciatura, como el Nivel Técnico Medio en Música de la Facultad de música de la UV (2019a) o el Bachillerato en Artes y Humanidades del Conservatorio de las Rosas (2018a) que cuentan con reconocimiento oficial. En otras instituciones, aunque estos cursos son obligatorios para ingresar a la licenciatura, no cuentan con validez oficial, como son los ciclos propedéuticos de la UNAM (2009a) y del Conservatorio de Música de Chihuahua (2014). Por el contrario, aunque algunas universidades sugieren que el estudiante cuente con conocimientos previos musicales para ingresar a la carrera, no existen ciclos

preparatorios para la misma, por lo tanto, el alumno ingresa directo a la Licenciatura, como es el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (s.f.) y la UACH (2019).

En la ciudad de Chihuahua, el Conservatorio de Música y la Facultad de Artes (FA) de la UACH son las escuelas dedicadas a la formación de músicos profesionales. En la primera, la asignatura de LPV no existe en el programa de estudios, y en la segunda existe solo como optativa para piano y cuerdas (UACH, 2016). A continuación, se detalla la información sobre los planes de estudio de estas instituciones, participantes en esta investigación.

LPV en la Facultad de Artes de la UACH

La duración de la Licenciatura en música en la FA es de nueve semestres y busca que al egresar del programa el estudiante cuente con los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñarse como "ejecutante, oyente, historiador, compositor, teórico y profesor" (UACH, 2019, párr. 1). El mapa curricular, por un lado, aborda las materias de especialización musical (Solfeo, Ensamble de Cámara, Armonía, entre otras) y, por otro, asignaturas propias del currículo obligatorio de la universidad (e.g., Sociedad y Cultura, Instrumentos para la Investigación Humanística), modelo al que Carbajal (2017) se refiere como "híbrido". Como se mencionó previamente, la LPV es sugerida como una de las materias optativas que los alumnos pueden cursar en las especialidades de piano y cuerdas (UACH, 2016).

Se accedió a los programas de la FA de piano, trombón y guitarra, materia que se denomina Música Aplicada. Estos incluyen como competencias específicas la audición y lectoescritura musical (UACH, 2006, 2007, 2008). En el caso de piano, la lectura musical es uno de los criterios de desempeño, sin embargo, solamente en el primer semestre se incluyen como evidencias de desempeño "la lectura musical en obras o ejercicios pequeños que desarrollen esta habilidad" (UACH, 2008, p. 3). En piano, las evaluaciones finales de todos los semestres involucran la ejecución del repertorio ensayado y no se menciona la LPV en específico en ningún semestre.

En el caso del trombón, en segundo semestre se aborda la LPV de piezas musicales pequeñas y, en quinto semestre, la LPV de forma individual y en ensamble de ejercicios técnicos y estudios (UACH, 2006). Durante toda la licenciatura, se menciona como criterio de desempeño la lectura fluida, aunque no se especifica como LPV ni es sujeto de evaluación. En la guitarra, uno de los propósitos del curso es "dominar los elementos que conforman la Lecto-escritura musical específica de la guitarra" (UACH, 2007, p. 1), pero no existen otras menciones a la lectura o en específico a la LPV.

LPV en el Conservatorio de Música de Chihuahua

En esta institución se imparte la Licenciatura en Música (orientada a la educación musical con especialidades en guitarra y piano), y la Licenciatura en Músico Instrumentista con opciones en piano, guitarra, canto, clarinete, composición, violín, viola, violoncello y contrabajo. En los mapas curriculares no se encuentra la materia de LPV para ningún instrumento, en el ciclo propedéutico o licenciatura. La LPV se menciona ocasionalmente en los contenidos de la materia de instrumento principal en las carreras de educación musical con especialidad en piano (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-a, p. 5), composición (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-c) y clarinete (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-b). Sin embargo, en los planes de estudios no se observa una sistematización clara del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad, ni es incluida en las evaluaciones. Por otra parte, el programa de guitarra no menciona la LPV (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-d).

Los programas de materia de instrumento principal para pianistas incluyen más frecuentemente la LPV. Del primer al quinto semestre se espera que el estudiante "tendrá una lectura a primera vista adecuada" (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-e, p. 4) y, más adelante, en los semestres séptimo y octavo, el estudiante "habrá adquirido una lectura a primera vista, inclusive para abordar obras contemporáneas" (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-e, p. 10). Pero estas son las únicas menciones de la LPV, y los criterios y procedimientos de evaluación de la materia se basan en la ejecución de repertorio ensayado y memorizado.

La materia de Prácticas de Acompañamiento, impartida durante diez semestres solo a estudiantes de la Licenciatura en Músico Instrumentista opción piano, menciona en sus contenidos más frecuentemente la LPV (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-e). En el tercer semestre se espera que el estudiante sea capaz de acompañar a primera vista a otros instrumentistas o cantantes, en el quinto semestre, "el alumno habrá consolidado una lectura a primera vista en forma óptima" (Conservatorio de Música de Chihuahua, s.f.-e, p. 69) y, a partir de este momento, se dedicará a incrementar su velocidad de LPV. El programa establece que se realizarán actividades de aprendizaje para tal propósito durante las clases, aparte del trabajo de repertorio. Sin embargo, la evaluación de esta materia se basa en las piezas de acompañamiento preparadas y no incluye LPV.

Objetivos de la Investigación

Una vez establecida la carencia de conocimiento de investigaciones que relacionen la LPV con el constructo de autoeficacia, así como la desatención en el desarrollo de esta habilidad en nuestro contexto, se plantean los siguientes objetivos general y específicos de la investigación.

Objetivo General

Examinar el impacto de la aplicación sistemática de actividades que fomentan la LPV en el sentido de autoeficacia y el desempeño musical en dicha actividad en el contexto de la enseñanza instrumental individual.

Objetivos Específicos

- Analizar el sentido de autoeficacia percibida en los alumnos de música en el área de LPV.

- Analizar si la integración de la LPV en la clase de instrumento tiene efectos sobre la autoeficacia percibida y el desempeño en dicha actividad por los alumnos de música de diferentes instrumentos musicales.

- Examinar la relación entre el sentido de autoeficacia que expresan los estudiantes después del proceso de intervención en comparación con su desempeño en la LPV.

- Examinar los métodos y estrategias usados por maestros de distintos instrumentos musicales dentro de la clase individual para favorecer la LPV de sus estudiantes.

- Examinar los beneficios y dificultades que perciben los maestros en la realización de actividades de LPV dentro de la clase individual.

Preguntas de Investigación

Con base en los objetivos de investigación anteriormente descritos, se plantean las siguientes preguntas.

Pregunta General de Investigación

¿De qué manera la aplicación sistemática de actividades de LPV en la clase individual de instrumento mejora el sentido de autoeficacia y desempeño de los estudiantes universitarios de música en dicha actividad?

Preguntas Específicas de Investigación

¿Cuál es el sentido de autoeficacia que los alumnos instrumentistas de nivel licenciatura reportan con relación a la LPV?

¿En qué medida es posible mejorar el sentido de autoeficacia y desempeño en LPV mediante la incorporación sistemática de estrategias para su desarrollo en la clase individual de instrumento?

¿En qué medida el sentido de autoeficacia en LPV predice el desempeño de los alumnos en esta actividad?

¿Qué métodos y estrategias emplean maestros de distintos instrumentos musicales dentro de la clase individual para favorecer la LPV de sus estudiantes?

¿Cuáles son los beneficios y dificultades que perciben los maestros y en la realización de las actividades de LPV dentro de la clase individual?

Justificación de la Investigación

Las investigaciones han encontrado que los maestros universitarios tienden a descuidar el desarrollo de la LPV, asumiendo que los estudiantes tienen o no esta habilidad (Zhukov, 2014). Por ello, este trabajo reflexiona sobre el papel otorgado a dicha actividad en la educación musical universitaria, examinando la pertinencia de que los planes de estudio solo incorporen materias de LPV para pianistas y cuerdistas. Así, se busca favorecer el desarrollo integral de los estudiantes de diversos instrumentos musicales, incluyendo actividades de LPV en la clase individual.

El estudio de la relación del sentido de autoeficacia de los estudiantes hacia la LPV con su desempeño en la misma actividad, proporciona conocimientos a los maestros sobre estrategias para motivar a sus estudiantes a involucrarse en prácticas que mejoren su desempeño en LPV y musical general. Asimismo, esta información es útil para proponer cambios en los planes de estudio, estrategias de enseñanza de LPV y práctica diaria de los estudiantes de nuestro contexto en particular.

La LPV es de suma importancia para los estudiantes de música, ya que no solo facilita el aprendizaje de nuevo repertorio, sino que impacta positivamente la formación musical general (Lehmann y Ericsson, 1996). Asimismo, se puede facilitar la incorporación de estos alumnos al campo laboral, ya que un buen desempeño en LPV ayuda a su desarrollo como acompañantes, integrantes de orquesta, coros y conjuntos de cámara. De esta manera, debido a que los procesos de intervención han resultado exitosos para relacionar y mejorar la autoeficacia percibida en otras áreas de la ejecución instrumental, como la improvisación (Davison, 2010) y la calidad de la práctica (Miksza, 2015), se llevó a cabo una intervención con la participación de maestros y estudiantes para analizar y mejorar el sentido de autoeficacia hacia la LPV.

Delimitación de la Investigación

La intervención se llevó a cabo durante el primer semestre del ciclo escolar 2019-2020 (agosto a diciembre 2019). El semestre contó con 16 semanas de clases en la Facultad de Artes de la UACH y 14 en el Conservatorio de Música de Chihuahua, pero debido a cuestiones de organización del ciclo escolar, quedaron aproximadamente 14 semanas en la Facultad de Artes y 13 en el Conservatorio de Música para la investigación. Dentro de este tiempo, la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos fue distinta para cada estudiante, por lo tanto, se contó con aproximadamente 10 semanas para la aplicación de actividades de LPV. Cabe aclarar que los estudiantes contaban con dos horas a la semana de clase individual de instrumento (a excepción de una participante que solo contaban con una hora), tiempo en el que se solicitó a los maestros que realizaran actividades de LPV durante 5 o 10 minutos en cada clase.

Participaron alumnos de nivel licenciatura del Conservatorio de Música de Chihuahua y la Facultad de Artes de la UACH. Se contó con el apoyo de diez maestros de piano, guitarra y alientos madera y metal, y 27 estudiantes. Cabe señalar que se dejó a consideración de cada maestro las actividades y ejercicios de LPV a trabajar en las clases individuales. Sin embargo, para conocer el desarrollo de estas actividades, la investigadora realizó una observación de clase por alumno, considerando que el acceso a todas las clases de los estudiantes no sería viable. También, la investigadora asistió a realizar el diagnóstico (pre-test) y la aplicación final de los instrumentos de recolección de datos (post-test) con cada estudiante participante.

De esta forma, la investigación se limitó a analizar el nivel de autoeficacia hacia LPV de los estudiantes y su relación con el desempeño en la misma; la posibilidad de mejorar ambos con la implementación de actividades de LPV en la clase individual de instrumento y los beneficios o dificultades que percibieron los maestros de incluir dichas actividades en clase. Otro aspecto examinado de manera general fue la influencia de las fuentes de autoeficacia descritas por Bandura (1997); las experiencias de maestría, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos, pero no se analizó a fondo la relación entre ellas. Asimismo, no se estudiaron las habilidades cognitivas implicadas en el proceso de LPV, como son la predicción, el movimiento ocular, la agrupación, las representaciones mentales y el monitoreo visual y auditivo (Sloboda, 1978; 1984). Por otro lado, a pesar del impacto positivo que el desarrollo de la LPV y el sentido de autoeficacia pueden tener sobre el nivel musical general de los alumnos, este aspecto tampoco fue abordado en esta investigación.

Debido a que cada maestro trabajó como mejor lo consideró, y se contó con maestros y alumnos de varios instrumentos, se observaron los métodos y estrategias empleados, pero no se analizó a fondo la eficacia de estos. La intervención limitó a la investigadora a realizar observaciones de las clases, aplicar los instrumentos y realizar entrevistas, pero la misma no tuvo influencia directa sobre la intervención. De igual manera, no se pudo controlar el tiempo que dedicaron los maestros a las actividades de LPV.

Hipótesis de la Investigación

Se plantearon las siguientes hipótesis, general y específicas para esta investigación:

Hipótesis General

- La aplicación sistemática de actividades de LPV en el contexto de la enseñanza instrumental individual tiene impactos positivos sobre el sentido de autoeficacia y el desempeño de los alumnos en dicha actividad.

Hipótesis Específicas

- El sentido de autoeficacia percibida por los alumnos predice el desempeño en la LPV.

- La integración de actividades de LPV en la clase de instrumento individual mejora el sentido de autoeficacia percibida en los alumnos.

- La integración de actividades de LPV tiene un impacto positivo sobre el desempeño de los alumnos en dicha actividad.

- Los maestros de diversos instrumentos musicales emplean una variedad de métodos y estrategias para favorecer la LPV de sus estudiantes, adaptándolos según las necesidades de cada alumno en particular.

- Se perciben beneficios que sobrepasan las dificultades de realizar actividades de LPV durante la clase individual de instrumento.

Definición de Términos

A continuación, se presenta la definición de los términos que serán empleados más frecuentemente a lo largo de esta investigación.

Lectura a Primera Vista (LPV)

La LPV es la habilidad de interpretar una obra musical por medio de la partitura, sin su conocimiento previo y buscando el resultado sonoro más cercano al texto musical (Lehmann y Ericsson, 1996; Sloboda, 1984). Los autores difieren si emplear el término LPV solamente para la primera ejecución de la pieza o para la interpretación después de poca preparación por parte del

intérprete, cuando se cuenta con poco tiempo de ensayo y no se llega a la memorización (Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005).

Sentido de Autoeficacia

Según Bandura (1997), "La autoeficacia percibida se refiere a las creencias en las capacidades de uno mismo para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr resultados" (p. 3). Así, el constructo de autoeficacia abarca no solamente la percepción de la persona sobre sus capacidades hacia determinada actividad, sino que incluye su apreciación para llevar a cabo las tareas necesarias que le llevarán al éxito en la actividad.

Fuentes de Autoeficacia

A través de las fuentes de autoeficacia una persona selecciona, mide e integra la información que construye las creencias sobre sus capacidades en determinada actividad (Bandura, 1997). Las cuatro fuentes de autoeficacia son: (1) las experiencias de maestría (los resultados positivos o negativos de las experiencias previas de la persona en determinada actividad), (2) las experiencias vicarias (el aprendizaje a través de la observación o comparación con otros), (3) la persuasión verbal y otros tipos de influencias sociales (las opiniones y observaciones que recibe una persona de su contexto), y (4) los estados fisiológicos y afectivos (la apreciación de los estados de nerviosismo, excitación, estrés, ánimo, depresión, etc., y la interpretación que la persona da a estos).

CAPÍTULO II
REVISIÓN DE LITERATURA

En este capítulo se presenta la revisión de literatura, organizada en cuatro secciones principales: (1) La Teoría Social Cognitiva y el constructo de autoeficacia, (2) Investigaciones sobre Lectura a Primera Vista (LPV), (3) La Clase de Instrumento Musical Individual, y (4) La Lectura a Primera Vista en el Contexto de México. En la primera sección se presenta, dentro de la teoría social cognitiva, la definición de Bandura del constructo de autoeficacia, las diferencias con otros constructos de autopercepción de competencia, las fuentes de autoeficacia y la revisión de las investigaciones de autoeficacia en el ámbito de la música. Las investigaciones de LPV se presentan en la segunda parte, donde se incluyen los estudios sobre los factores y habilidades que influyen en el desempeño de la LPV y los estudios sobre la situación de la práctica y la enseñanza. Una tercera sección aborda las principales características de la enseñanza individual instrumental, base de la enseñanza musical profesional y modelo en el cual se desarrolló la presente investigación. La cuarta y última parte de la revisión de literatura indaga en la situación en México de la enseñanza de la LPV, así como las instituciones donde se llevó a cabo la presente investigación; la Facultad de Artes de la UACH y el Conservatorio de Música de Chihuahua.

Teoría Social Cognitiva

La teoría social cognitiva de Albert Bandura (1977) propone que las personas son capaces de aprender nuevos comportamientos y habilidades, ya sea a través de la experiencia directa o la observación de otros (modelos); generalmente, entre más compleja sea la tarea, son más numerosos los elementos que intervienen en su aprendizaje. Esta teoría propone tres factores que determinan las acciones de una persona: (a) los personales, como procesos cognitivos, afectivos y biológicos, (b) el comportamiento y (d) el medio ambiente. Así, el individuo recibe influencias del medio que lo rodea, pero también cuenta con la capacidad de actuar sobre él y modificarlo.

Según Bandura (1977, 1997), las personas intentan controlar diversas situaciones que se presentan en sus vidas para obtener beneficios personales y sociales, y una de las formas de controlar estas situaciones es mediante la auto-regulación del comportamiento. Así, de acuerdo con este autor, para que un individuo realice determinadas acciones con una finalidad, debe creer que puede controlar su conducta y los resultados que obtendrá. Por esto, como parte de la teoría Social Cognitiva, Bandura (1977, 1997) introdujo el concepto de autoeficacia.

Concepto de Autoeficacia

De acuerdo con Bandura, “la autoeficacia percibida se refiere a las creencias en las capacidades de uno mismo para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr resultados” (1997, p. 3). Sin embargo, las creencias de autoeficacia se basan en apreciaciones personales y no siempre coinciden con la realidad objetiva de las capacidades del individuo (Bandura, 1997). El autor establece que la formación del sentido de autoeficacia se da a través de un proceso cíclico: los juicios de la persona sobre su autoeficacia se generan en los procesos cognitivos, los cuales regulan las aspiraciones, las acciones, la perseverancia y las emociones; a su vez, las acciones llevadas a cabo contribuyen a moldear los juicios personales sobre la autoeficacia, los procesos cognitivos subsecuentes y otras habilidades. De esta manera, el sentido de autoeficacia se retroalimenta a sí mismo, formando las creencias sobre las habilidades de la persona y determinando las acciones a seguir para lograr un propósito determinado.

Diferencias con Otros Constructos de Autopercepción

El sentido de autoeficacia percibido es específico, es decir, varía para cada actividad, por lo tanto, según Bandura (1997, 2006) se debe distinguir de otros constructos de autopercepción tales como el autoestima, el autoconcepto, las expectativas de éxito en una tarea y el locus de control. Aunque el autoconcepto hacia una tarea específica propuesto por Wigfield y Eccles (2000) presenta similitudes con el sentido de autoeficacia de Bandura (1997), el primero se enfoca de manera general al dominio de la tarea, más que a una actividad específica, y no incluye que el individuo organice y realice las acciones necesarias para cumplir exitosamente con la tarea (Schunk et al., 2008).

Fuentes de Autoeficacia

De acuerdo con Bandura (1997), un sujeto evalúa sus capacidades según la información que considera pertinente para ello. El autor establece que, para formar las creencias de autoeficacia, el individuo pasa por dos procesos cognitivos distintos; primero, se selecciona diversa información indicadora de una habilidad específica y, en segundo lugar, se combina, integra y valora esta información. Las fuentes de autoeficacia provienen de diversas experiencias, divididas en cuatro tipos: (a) las experiencias de maestría; (b) las experiencias vicarias; (c) la persuasión verbal y otros tipos de influencias sociales; y (d) los estados fisiológicos y afectivos.

Las Experiencias de Maestría

Las experiencias de maestría son la fuente de autoeficacia más importante, ya que las experiencias de éxito o fracaso en una tarea determinada tienen gran peso en la evaluación de las capacidades y habilidades individuales (Bandura, 1997). Durante estas experiencias, las personas desarrollan creencias sobre sus acciones o conductas; así, se tiende a asimilar y favorecer aquellas actitudes que hayan ayudado a acercarse o cumplir exitosamente el objetivo, y a evitar aquellas que parecieran ser inefectivas o traer consigo consecuencias negativas (Bandura, 1977). Sin embargo, no solo importa el resultado final, sino la percepción sobre la dificultad de la tarea y el esfuerzo invertido (Hendricks, 2016). Es decir, aunque se logren resultados favorables, si la persona considera que una actividad es sencilla, probablemente este éxito no aumentará significativamente la autoeficacia percibida. De esta manera, en las creencias de autoeficacia también influye cómo las personas asimilan los aprendizajes, y no solo el éxito o fracaso.

Por otra parte, el sentido de autoeficacia no solamente es reforzado con experiencias exitosas, ya que una persona que obtiene resultados positivos rápidamente puede desanimarse fácilmente si alguna vez se le presentan dificultades (Bandura, 2012). Por otra parte, experimentar algunas dificultades, no solo enseña a manejar las experiencias de fracaso, sino que el esfuerzo constante es necesario para el éxito (Bandura, 2012). De esta forma, personas con experiencias exitosas, pero con dudas sobre sus capacidades, necesitan reforzar su sentido de autoeficacia a través de otras fuentes, como las influencias sociales (Bandura, 1997).

Las Experiencias Vicarias

Aparte de la experiencia personal para adquirir y perfeccionar habilidades o patrones de conducta, la observación de otros, o modelamiento, es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando se trata de comportamientos o habilidades complejas (Bandura, 1977, 1997). Sin embargo, de acuerdo a Schunk et al. (2008), el proceso de aprendizaje a través de modelos consta de varias fases: la primera etapa es de atención, donde el aprendiz observa la ejecución de una tarea por parte de un modelo; le sigue la retención, donde se repasa la información, se codifica y se almacena en la memoria; posteriormente, la producción de la tarea donde esta se ejecuta por parte del aprendiz; y se finaliza con el proceso de motivación, donde el aprendiz valora la importancia de la actividad y valora el nivel de logro para cumplir con sus expectativas sobre la tarea. Este proceso de aprendizaje por modelamiento es complejo y puede

depender de la última fase de motivación que el estudiante conserve a largo plazo la habilidad adquirida.

Generalmente, los modelos con mayor impacto sobre el sentido de autoeficacia son aquellos con características similares a la persona (Bandura, 1977, Schunk et al., 2008); cuando se aprenden actividades nuevas, observar a un modelo similar realizar exitosamente una tarea, puede crear en el aprendiz mayor motivación hacia esta (Schunk et al., 2008). Por otro lado, cuando se trata de comparar las habilidades ya aprendidas, si la persona observa que sus habilidades son superiores a las del modelo, su sentido de autoeficacia aumentará, por el contrario, si se ve sobrepasado, esta disminuirá (Bandura, 1977). Pero también existen otras formas en que la observación de modelos afecta a un individuo; por ejemplo, si la persona ha sufrido numerosas experiencias de fracaso, al recibir la guía de un modelo percibido como superior se puede aumentar el nivel de autoeficacia y, por otra parte, los modelos que demuestran perseverancia al enfrentar dificultades pueden fomentar un alto sentido de autoeficacia (Bandura, 1997).

La Persuasión Verbal y Otros Tipos de Influencias Sociales

Una forma de fortalecer el sentido de autoeficacia de las personas hacia diferentes actividades es a través de comentarios positivos provenientes de personas significativas (Bandura, 1997). Sin embargo, aunque es posible convencer a una persona de su capacidad para cumplir exitosamente ciertas tareas, si durante la realización de la actividad, esta fracasa, es probable que los efectos de la persuasión verbal no se mantengan (Schunk et al., 2008). De acuerdo con Bandura (1997), también existe la posibilidad de recibir retroalimentación sobre las capacidades individuales que sobrepase la realidad, creando falsas expectativas. En este caso, también es probable que la persona no mantenga el sentido de autoeficacia creado por la persuasión verbal. En otras palabras, aunque se puede convencer a un individuo de que puede realizar ciertas tareas, si estas creencias no se ven reforzadas por experiencias personales o de maestría, las influencias sociales no serán de gran relevancia en el sentido de autoeficacia de la persona.

Por otro lado, cuando una persona ha sido persuadida verbalmente de que carece de las habilidades necesarias para cumplir exitosamente con una tarea, es probable que desista rápidamente al enfrentar dificultades, afectando su motivación y causando que se eviten actividades para las cuales la persona no se siente competente (Bandura; 1997). Esto genera, según el autor, que la persona pierda oportunidades de desarrollar habilidades nuevas, reafirmando su percepción de baja autoeficacia. Sin embargo, no todas las personas se ven afectadas de la misma

manera por las influencias sociales; cada individuo puede dar distintas interpretaciones a esta información y es probable que estas ejerzan mayor influencia cuando el individuo no tiene conocimientos suficientes sobre el dominio específico de la tarea (Schunk y Usher, 2012).

Los Estados Fisiológicos y Afectivos

Según Bandura (1997), las percepciones sobre el estado físico y de ánimo afectan la manera en que el individuo evalúa sus capacidades; por ejemplo, el nivel de estrés, el agotamiento físico, la ansiedad y la falta de concentración, pueden funcionar como indicadores de baja autoeficacia. De acuerdo con el autor, en actividades simples o cotidianas, el nivel de competencia no se ve tan afectado por estos estados, pero en actividades que implican altos niveles de exigencia y concentración, los estados de ánimo y físicos tienen mayor impacto en las personas. Sin embargo, la medida en que el desempeño se ve afectado depende de la interpretación que cada persona otorgue a la presencia de estados de nerviosismo, estrés o excitación. De acuerdo con Bandura (1997), estos estados son necesarios en niveles medios o bajos para que un individuo pueda cumplir exitosamente tareas complejas y, algunas personas, al lograr controlar el estrés y la ansiedad, pueden aumentar su sentido de autoeficacia hacia la tarea (Schunk y Usher, 2012).

Estudios sobre Autoeficacia en Música

La investigación del sentido de autoeficacia dentro del ámbito musical es relativamente reciente. Uno de los primeros estudios que tomó en cuenta la importancia del constructo en alumnos de música, y que ha influenciado ampliamente el campo, es el de McCormick y McPherson (2003). Estos autores observaron que, a pesar de existir una amplia investigación enfocada en la motivación y otros constructos relacionados en la educación, dentro de la educación musical este tipo de investigaciones eran escasas (McCormick y McPherson; 2003). Los resultados señalaron que un alto sentido de autoeficacia tiene relación con el desempeño en la interpretación musical y, posteriormente, han surgido estudios centrados en otros aspectos involucrados en la práctica y la enseñanza musical y que han ido consolidando el constructo de la autoeficacia en el área (e.g. Davison, 2010; Hendricks, 2009; Miksza, 2015; Moody, 2014).

Como Bandura (1997) indica, las percepciones de autoeficacia pueden determinar la capacidad de los estudiantes para sobrellevar situaciones de estrés y desarrollar perseverancia hacia diversas tareas. En este sentido, un estudiante de música requiere dedicar extensas horas de estudio individual para aprender su instrumento y, generalmente, se exigen altos niveles de ejecución, generando estrés constante en los estudiantes (Lehmann y Ericsson, 1997, citado por

McCormick y McPherson, 2003). De igual manera, la actividad de interpretar frente a una audiencia, como en el caso de los exámenes, recitales y conciertos, requiere de aprender a manejar estados de nerviosismo. Así, las investigaciones se han centrado en relacionar el sentido de autoeficacia con la ansiedad (Cuatrero et al., 2017; González et al., 2017; Moody, 2014; Orejudo et al., 2016; Zarza et al., 2016), y el aprendizaje (Miksza, 2015; Nielsen, 2004), entre otros aspectos. La especificidad del constructo de autoeficacia también es pertinente para ser analizado con habilidades propias de la formación musical y necesarias para desempeñar la profesión, como son interpretar repertorio ensayado, repertorio aprendido de memoria, tocar música "de oído", improvisar y leer música a primera vista (McPherson, 1993), las cuales pueden estar presentes en diferentes niveles de desarrollo y de percepción de autoeficacia.

Autoeficacia en la Lectura a Primera Vista (LPV)

Hasta el momento se ha detectado un estudio previo al ya mencionado de McCormick y McPherson (2003), la tesis doctoral de Stewart (2002), la cual indagó la relación del sentido de autoeficacia con el desempeño en la LPV. Aunque el principal objetivo de este estudio fue analizar los aspectos que influyen en la retención en nivel secundaria de los integrantes de una banda escolar, se incluyó entre los factores que pueden influir en la permanencia en la agrupación, las percepciones de autoeficacia sobre la LPV y la apreciación sobre la capacidad de tocar el instrumento musical en general. Stewart basó su trabajo en la aplicación de un autorreporte que incluyó las preguntas: "en una escala del uno al diez, ¿qué tan bien tocas?", y "en una escala del 1 al 10, ¿qué tan bien lees a primera vista?" (Stewart, 2002, p. 110).

A pesar de que se incluyeron otros aspectos de la LPV en los cuestionarios, como el nivel de interés que reportaban los estudiantes hacia la actividad realizada de manera solitaria o en conjunto, estas preguntas se orientaron hacia el valor de la tarea y no hacia ahondar específicamente en el sentido de autoeficacia en la lectura (Stewart, 2002). El nivel de lectura se investigó tanto en su relación con el nivel de autoeficacia percibido hacia dicha actividad, como por la influencia que tiene en la retención de los estudiantes. Los alumnos realizaron la lectura de un ejercicio basado en la Watkins-Farnum Performance Scale (WFPS), que incluye ejercicios para todos los instrumentos de banda y la evaluación se realizó a través de una adaptación del examen de Saunders (1993, citado por Stewart, 2002), donde se calificó la calidad del sonido, la precisión rítmica, de afinación y la interpretación.

Stewart (2002), no encontró correlaciones entre las percepciones de autoeficacia de los estudiantes y las evaluaciones de la LPV, así como tampoco encontró relación entre el nivel de autoeficacia percibida tanto en la LPV como en la ejecución de su instrumento en general y la decisión de permanecer en la banda escolar. A pesar de que los resultados de esta investigación no ratificaron el constructo de la autoeficacia de Bandura (1997), fueron surgiendo más estudios en el área de la educación musical, aunque no han vuelto a enfocarse en la LPV en específico.

Autoeficacia en la Interpretación Musical

En el área musical, la actividad de aprender un instrumento es distinta a la interpretación en un recital, examen o concierto (Ritchie y Williamon, 2011). McCormick y McPherson (2003) examinaron si factores como la autoeficacia y la motivación tenían relación con el desempeño en estudiantes de música al presentar el examen estandarizado del Trinity College London. Los investigadores enfocaron su estudio en Australia, en estudiantes de piano, cuerdas, alientos metal y alientos madera, de entre nueve y dieciocho años de edad.

Los focos de atención del estudio fueron, por una parte, los componentes de aprendizaje autorregulado que incluyen el uso de estrategias cognitivas dentro de la rutina de estudio y la autorregulación del esfuerzo; y, por otra parte, los componentes motivacionales como son el valor intrínseco otorgado a aprender a tocar el instrumento musical y la ansiedad que les generaba el contexto de la evaluación musical (McCormick y McPherson, 2003). Dentro de los componentes motivacionales estudiados, se incluyó el sentido de autoeficacia percibido para el examen, preguntando al alumno cuál era el grado de dominio en los contenidos, qué tan buen músico se consideraba comparado con otros estudiantes de su edad y qué resultados esperaba obtener en el examen. Los investigadores encontraron que, de los componentes incluidos en el cuestionario, la autoeficacia fue el mayor predictor de éxito en el resultado del examen.

Debido a los resultados encontrados en la investigación, y a los potenciales beneficios que podría tener para la educación musical el constructo de autoeficacia, McPherson y McCormick (2006) decidieron hacer una réplica de su trabajo anterior, con una muestra más grande, cambios en los autorreportes y con la evaluación del desempeño durante el examen estandarizado de la Australian Music Examinations Board (AMEB). En esta ocasión el cuestionario incluyó un ítem sobre el nivel de autoeficacia percibido por los estudiantes en cada una de las áreas del examen (técnica, repertorio, LPV, teoría musical, audición y conocimientos generales). Aunque en este autorreporte se dedicó una pregunta para medir la autoeficacia en la LPV, al analizar los resultados,

los investigadores decidieron agrupar todos los ítems sobre el constructo en una sola medición, por lo tanto, no encontramos resultados referentes a la LPV en específico, sino del sentido de autoeficacia para el examen en general. En esta ocasión, los resultados volvieron a indicar que el sentido de autoeficacia se relaciona directamente con el desempeño de los alumnos en este tipo de evaluaciones.

Los primeros estudios sobre la percepción de autoeficacia en el campo de la ejecución instrumental apoyan la teoría de Bandura (1997) en cuanto a la especificidad del constructo, ya que, aunque un instrumentista se perciba a sí mismo como un buen músico, no necesariamente tendrá esta idea justo antes de un examen, recital u otra actividad que requiera altos niveles de concentración o control de estrés (McCormick y McPherson, 2003). Las investigaciones hasta este punto (McCormick y McPherson, 2003; McPherson y McCormick, 2006) señalaban la necesidad de mayor investigación del sentido de autoeficacia percibido en los estudiantes de música.

Autoeficacia para el Aprendizaje Musical

El desarrollo de habilidades para la ejecución de un instrumento musical requiere de una considerable cantidad de tiempo dedicado a la práctica, por ello, los investigadores han considerado necesario ahondar en las creencias de autoeficacia hacia el aprendizaje en los estudiantes de música. En general, se ha encontrado que los alumnos presentan mayor sentido de autoeficacia para aprender música que para la interpretación frente a una audiencia (Ritchie y Williamon, 2011).

Relacionado con el aprendizaje, se encuentra el uso efectivo de diversas estrategias cognitivas para la práctica instrumental, donde el alto sentido de autoeficacia se relaciona con un mejor uso de ellas (Cahill, 2008; Nielsen, 2004). En la única investigación detectada en México sobre la autoeficacia hacia la ejecución musical, Capistrán (2017) encontró que la práctica musical efectiva influye positivamente en la autoeficacia de los estudiantes de diversas universidades del país. Estos vínculos encajan con la definición de Bandura (1997) sobre el constructo, donde, si un estudiante se percibe como altamente capaz de aprender su instrumento musical, aplicará diversas técnicas de estudio adecuadas en su práctica individual, lo cual incluye monitorear la efectividad de las mismas y organizar de manera adecuada el tiempo de estudio (Hewitt, 2015).

Las Fuentes de Autoeficacia en el Área Musical

Partiendo de la idea de que las percepciones de autoeficacia no son un ente estático, sino que son moldeables (Bandura, 1997; Zelenak, 2011). Hendricks (2009) analizó los cambios del

nivel de autoeficacia en estudiantes de música durante un encuentro de orquestas en Estados Unidos. Este ambiente resultó propicio para ahondar en el impacto que tienen cada una de las fuentes de autoeficacia en los estudiantes, debido a que es altamente competitivo tanto en el proceso de admisión y conformación de las orquestas, como en el desarrollo del evento, que consta de múltiples ensayos y conciertos. De igual manera, Zelenak (2011) basándose en las investigaciones existentes en el área académica general y musical, al detectar que no existía un cuestionario específico para medir la influencia de cada una de las fuentes de autoeficacia en estudiantes de música, creó un cuestionario para este fin. De acuerdo a estas investigaciones, se ha señalado que las experiencias de maestría son la fuente más poderosa de autoeficacia (Hendricks, 2009; Zelenak, 2011). Por ello, se recomienda crear oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar experiencias apropiadas a su nivel musical y en diversos aspectos importantes del desarrollo musical (Ritchie y Williamon, 2011).

Investigaciones sobre Lectura a Primera Vista

La Lectura a Primera Vista (LPV) se define como la habilidad de interpretar una obra musical sin su conocimiento previo a través de la partitura (Lehmann y Ericsson, 1996) y, según Sloboda (1984), su finalidad debe ser producir el efecto sonoro más cercano y coherente al texto musical desde su primera interpretación. Aunque algunos autores consideran solamente como LPV el acercamiento inicial a una pieza musical, algunas veces se acepta esta definición para la ejecución después de mayor preparación por parte del ejecutante (Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005), como es el caso de los pianistas acompañantes, o cualquier músico cuando se cuenta con muy poco tiempo de ensayo previo a una presentación. Por ello, en el ámbito de la enseñanza musical formal, un músico con un nivel avanzado de LPV cuenta con muchas ventajas al poder incorporarse de manera efectiva a ensambles de cámara, orquestas y coros, así como preparar más rápidamente repertorio solista y conocer obras musicales nuevas sin requerir periodos extensos de práctica (Sloboda, 1978).

Se podría considerar que un músico capaz de leer a primera vista obras de dificultad similar a las que forman parte de su repertorio ensayado y memorizado es un buen lector (Lehmann y McArthur, 2002), no obstante, diversas investigaciones señalan que estas condiciones son poco comunes. McPherson (1994) encontró que, en alumnos con poca experiencia en su instrumento musical, existe limitada relación entre ambas habilidades, como también es común encontrar diferencias sustanciales en el nivel de LPV vista en músicos de alto nivel técnico y aparentemente

similar (Zhukov et al., 2016). Es de sorprender encontrar diferencias tan significativas entre dos de las habilidades más fomentadas en la educación musical de tradición clásica, indicando que los procesos de lectura empleados favorecen la acumulación de repertorio de dificultad cada vez mayor, a la que el alumno no puede acceder de manera inmediata o en poco tiempo.

A pesar de que el conocimiento de cualquier obra musical a través de la partitura involucra un proceso de lectura inicial, se ha encontrado que los procesos cognitivos y las habilidades requeridas por parte del ejecutante para interpretar repertorio ensayado y/o memorizado son distintos a los requeridos durante la ejecución de una obra a primera vista (Lehmann y Ericsson, 1996). Durante esta última, el ejecutante tiene que atender desde el primer contacto con la partitura aspectos como el ritmo, la melodía (altura del sonido), la armonía (esencial en el caso de los pianistas y los guitarristas) y otras indicaciones importantes para la interpretación (fraseo, matices, articulación o marcas expresivas). En contraste, el aprendizaje de repertorio ensayado y memorizado permite dedicar periodos extensos (días o incluso meses) a perfeccionar la ejecución y dominio de la obra musical en todas sus particularidades (Wristen et al., 2006).

Una de las ventajas del aprendizaje de repertorio memorizado y/o ensayado es que, a través de la lectura repetida de una misma obra, el músico no solo se familiariza con la notación, sino que resuelve posibles problemas referentes a la ejecución motora de la pieza (Wristen et al., 2006). Estos problemas varían según cada instrumento, por ejemplo, a los pianistas la ejecución memorizada les permite apoyarse del sentido de la vista para poder observar sus manos y colocarlas de manera precisa en las notas a tocar (Wristen, 2005). En otros instrumentos, el aspecto visual no es tan importante para la ejecución, pero se cuenta con retos distintos: los cuerdistas necesitan controlar y planificar los movimientos del arco, los cruces de cuerdas, los cambios de posición y la afinación; y los ejecutantes de instrumentos de aliento deben controlar el aire y las respiraciones (Wolfs et al., 2018), por mencionar algunos. Al leer a primera vista, todas estas dificultades deben ser resueltas de manera inmediata, por ello, para que un músico pueda involucrarse en actividades de LPV debe cumplir con ciertas habilidades básicas en su instrumento (Lehmann y Ericsson, 1996; Wristen, 2005) y de lectura musical (McPherson y Gabrielsson, 2002).

Gran parte de la literatura sobre la LPV se ha centrado en pianistas, tal vez porque estos requieren esta habilidad de manera frecuente para acompañar diversos instrumentos o cantantes, así como por la dificultad que implica leer en dos pentagramas a la vez, característica única de este

instrumento (Waters et al., 1998). Aunque la mayoría de los autores aceptan que estas investigaciones son aplicables a otros instrumentos (Saiz, 2018; Wristen, 2005), otros como Wolfs et al. (2018) y Wurtz et al. (2009) insisten en que también son necesarios estudios que permitan entender cómo resolver las dificultades propias de cada instrumento durante la ejecución a primera vista. Al respecto, encontramos algunos trabajos sobre el violín (Wurtz et al., 2009), el violoncello (Wolfs et al., 2018), la flauta (Thompson, 1987), el clarinete y la trompeta (McPherson, 1994), o en el canto (Fine et al., 2006) que han coincidido con los hallazgos generales de los trabajos en el piano.

Un factor común para cualquier instrumento durante la LPV, y que quizá es la mayor dificultad, es el poco tiempo disponible para la ejecución en tiempo real donde el músico no puede detenerse a analizar la partitura o sus movimientos. Por ello, es posible que en ocasiones el intérprete no pueda descifrar completamente la partitura, enfrente dificultades de ejecución y, por lo tanto, pueda cometer algunos errores u omisiones, pero a pesar de estos posibles contratiempos, no debe perder la continuidad de la música (Wristen, 2005). Los autores han dividido este proceso en dos etapas: la percepción y decodificación de los símbolos impresos en la partitura, y la realización de los movimientos que producen el efecto sonoro deseado en el instrumento (Lehmann y McArthur, 2002).

Un aspecto que ha generado continuo debate es si el solo hecho de practicar la LPV, o también llamada práctica deliberada, mejora el desempeño en la actividad. Mishra (2014b) se pronuncia en contra de esta idea, a pesar de que encontró que en las investigaciones con grupos experimentales expuestos a tratamientos específicos y grupos control, tanto participantes que trabajan modelos centrados en habilidades específicas, como los participantes de los grupos control que reportan leer de manera independiente, aumentaron su nivel de desempeño. Mishra (2014b) atribuye esta mejora en ambos grupos al poco control que se observa en las investigaciones en el campo, mas no al hecho de la práctica por sí misma. En contraparte, numerosas investigaciones han mostrado que los lectores con alto nivel de desempeño cuentan con más experiencia en la actividad, ya sea como acompañantes o participantes de ensambles (Lehman y Ericsson; 1996; Saiz; 2018; Sloboda, 1984).

Kopiez y Lee (2008) encontraron que la práctica deliberada si tiene un efecto para lograr niveles de desempeño muy altos, siempre y cuando el ejecutante realice esta extensa práctica antes de cumplir quince años de edad. Parece ser que, aunque realizar actividades de LPV juega un papel

importante para lograr altos niveles de ejecución, también influyen otros factores como es la naturaleza de las actividades que se realicen (Zhukov, 2016), llegando a la necesidad de distinguir entre la práctica deliberada como una acción dirigida hacia una meta y con estrategias previamente definidas, y el solo hecho de tener experiencias en cierta actividad (Platz et al., 2014).

Debido a la complejidad de la tarea y a las múltiples variantes que se dan en cuanto al nivel de desempeño entre ejecutantes, las investigaciones tienen muy diversos enfoques. Inicialmente, los estudios se concentraban en conocer las diferencias entre los buenos y los malos lectores, así como las variaciones en el proceso según la música que se lee a primera vista (Sloboda, 1984). Aunque el enfoque de clasificar a los lectores según su nivel de desempeño es aún uno de procedimientos más empleados para estudiar aspectos específicos del proceso de lectura, de este procedimiento se han derivado una gran cantidad de investigaciones cada vez más específicas. De manera muy general, y según la clasificación de Wristen (2005), se encuentran trabajos centrados en: (1) los procesos cognitivos durante la LPV (Meinz y Hambirck, 2010), (2) los que buscan explicar el nivel del lector según su experiencia en la actividad (Lehmann y Ericsson, 1996), y (3) aquellos enfocados en estrategias de enseñanza (Zhukov et al., 2016).

Habilidades Cognitivas para la Lectura a Primera Vista (LPV)

Encontramos una gran variedad de investigaciones referentes a los procesos cognitivos que usa un músico durante la LPV, que incluyen las tareas de percepción de la partitura (visión y decodificación de la información obtenida), de memoria (de largo, mediano y corto plazo, y la memoria de trabajo), la retroalimentación visual y auditiva, y aspectos autorreguladores que debe llevar a cabo el intérprete. Según Sloboda (1982), la LPV se puede definir como una tarea de transcripción cognitiva, ya que la presentación de la información se da a través de un medio visual (partitura) para su producción inmediata en forma de ejecución instrumental (o vocal). Sin embargo, debido a la rapidez de los procesos cognitivos que se realizan durante la LPV, es probable que estos no sean realizados de manera consiente por parte del músico (Lehmann y McArthur, 2002).

La mayoría de los trabajos han seguido el enfoque de comparar las características de los sujetos con alto desempeño y aquellos que presentan uno más bajo (Wristen, 2005). Sin embargo, una de las dificultades que presenta el área es que, mientras algunas investigaciones se han dedicado a analizar sujetos que en su mayoría presentan alto nivel de desempeño (Lehmann y Ericsson, 1996), otros se han enfocado en estudiantes con poca experiencia musical (Gromko,

2004). De igual manera, las metodologías son muy diversas, por ejemplo, en el caso de los pianistas, gracias a los instrumentos electrónicos, la evaluación del desempeño se ha realizado con el análisis de archivos MIDI con la ayuda de diversos softwares, que permiten analizar con mayor precisión la interpretación según varios parámetros, como el número de notas ejecutadas correctamente (Kopiez y Lee, 2008; Zhukov et al., 2016). En contraste, en los demás instrumentos musicales, como alientos o cuerdas, se ha tenido que recurrir a métodos de análisis de la interpretación realizados por los investigadores o jueces externos, ya que este tipo de grabaciones no ofrecen la facilidad de los archivos MIDI para analizarlas a través de algún software (Gromko, 2004; McPherson, 1994; Wolfs et al., 2018). Debido a esta diversidad en las metodologías se pueden encontrar resultados distintos e incluso contradictorios en las investigaciones.

Funciones Visuales

Una cantidad considerable de investigaciones han usado equipos de rastreo de ojos (*eye-tracking*) para analizar los movimientos de los ojos durante la LPV (Wristen, 2005; Zhukov, 2016), ya que es aquí donde se perciben las características de la partitura (información de entrada) para su posterior ejecución. Los trabajos sugieren que existen diferencias sustanciales entre los movimientos oculares que realiza un lector experto a aquellos de un lector menos hábil. Algunos de los hallazgos más relevantes son que mientras estos últimos tienden a fijar la visión en notas individuales, los más efectivos tienden a enfocarse en grupos de notas; el número de fijaciones del ojo que realizan tienden a ser menores y más cortas, logrando leer la partitura más rápidamente (Aiba y Sakaguchi, 2018; Waters et al., 1998), y tienden a fijar la vista más adelante del lugar en que se encuentran tocando (Sloboda, 1984). De igual manera, en el piano, se encontró que los movimientos oculares que realiza el ejecutante se realizan en forma de zig-zag, logrando así abarcar los dos pentagramas, aunque cada uno de estos se lea de manera separada (Furneaux y Land, 1999).

Otro aspecto estudiado es la retroalimentación visual en el instrumento, sobre todo en pianistas, encontrando que estos tienden a ejecutar más notas incorrectas cuando se les impide ver las manos y el teclado (Banton, 1995), sobre todo en músicos que no tienen mucha práctica en la LPV. En este sentido, se ha supuesto que una persona hábil para la LPV en el piano cuenta con habilidades cinestésicas que le permiten guiarse en el instrumento sin perder contacto visual con la partitura (Lehamann y McArthur, 2002).

Sloboda (1974) fue el primer investigador en usar el concepto y realizar investigaciones sobre el mismo, tomando como base los trabajos sobre el lapso ojo-voz, los cuales se refieren a la cantidad de palabras que una persona puede leer correctamente después de que se retira un texto. En el caso de la música, el lapso ojo-mano indica la cantidad de notas que se pueden tocar correctamente después de que se retira la partitura. En la investigación inicial, Sloboda (1974) encontró que durante la lectura de una sola línea melódica, el lector más hábil podía ejecutar en promedio de seis a ocho notas después de retirar la partitura, mientas que el menos hábil tenía un lapso de tres a ocho notas. Trabajos más recientes (Rosemann et al., 2016) han encontrado que el lapso ojo-mano no es fijo, sino que cambia según la complejidad de la música y el tempo de ejecución.

Agrupamiento de Unidades de Información (Chunks)

Durante la LPV, el músico agrupa la información que se le presenta tanto en patrones rítmicos o melódicos (Wristen, 2005). Es de notar que el lector puede agrupar y descifrar más fácilmente partituras en la que encuentra cierta lógica musical; si el lector falla en encontrar esta lógica, o la información se encuentra desordenada, tendrá más dificultades para realizar agrupaciones, tanto rítmicas como melódicas (Lehmann y McArthur, 2002). De igual manera, se ha encontrado que los lectores más hábiles son capaces de realizar agrupaciones más grandes (Wristen, 2005).

Percepción de Patrones

Durante la LPV, es común que el ejecutante no alcance a descifrar completamente la partitura, por lo tanto, es probable que este se guíe por la reconstrucción de patrones comunes en la música (Lehmann y McArthur, 2002). Se ha comprobado que esta habilidad se encuentra desarrollada en lectores competentes, mediante estudios que piden a los intérpretes que ejecuten a primera vista una obra en la cual se borran algunas notas dentro de patrones comunes o incluso se presentan notas erróneas de manera intencional, dando como resultado que los lectores más hábiles suelen llenar los espacios en blanco con las notas correctas (Lehmann y Ericsson, 1996), así como corregir los errores cuando es el caso (Sloboda, 1976, citado por Lehmann y McArthur, 2002).

Representaciones y Retroalimentación Auditiva

Durante la LPV, debido a la rapidez con que el intérprete tiene que procesar la partitura y a que no existe la posibilidad de corregir errores, se ha llegado a considerar que es solamente después de que el músico ha ejecutado las notas indicadas, que el oído analiza y evalúa a través

del resultado sonoro la precisión de la lectura, es decir, por medio de la retroalimentación auditiva (Lehmann y McArthur, 2002; Waters et al., 1998). Sin embargo, la utilidad de esta retroalimentación también depende de la habilidad del intérprete, ya que los músicos más hábiles parecen percibir más rápido los errores en la lectura y son capaces de realizar las modificaciones necesarias para obtener una mejor ejecución (Banton, 1995).

Otra concepción más aceptada sobre el papel que juega el oído dentro de la LPV es que las representaciones auditivas internas (independientes y previas a la ejecución instrumental), están directamente ligadas al desempeño en la LPV y no solo son importantes para el monitoreo del resultado sonoro (Gromko, 2004; Kopiez y Lee, 2008; Lehmann y McArthur, 2002; Mishra, 2014a; Sloboda, 1984; Waters et al., 1998). Estos trabajos se basan en una concepción de la lectura musical más allá de la decodificación de información que lleva a movimientos físicos para ejecutar las notas indicadas, y que involucra diversos procesos cognitivos para transformar la notación musical en sonido (Sloboda, 1984). Así, según McPherson y Gabrielsson (2002) se debe observar:

> La importante distinción entre ver la notación y responder mecánicamente a producir el sonido escrito (e.g., trabajar desde el símbolo hacia la acción y por último al sonido) en contraste con ver la notación musical y ser capaz de escuchar la notación internamente antes de reproducirla en un instrumento (e.g., trabajar desde el símbolo hacia el sonido y por último a la acción). (p. 103)

Afín con las investigaciones sobre las representaciones auditivas, pero contrario a la creencia popular de que la habilidad de tocar música “de oído” y la interpretación por medio de la partitura son destrezas distintas, se ha encontrado gran relación entre ambas actividades. Pero, mientras que para la lectura el músico se guía por la notación escrita, para ‘tocar de oído’, el músico sigue sus representaciones internas del sonido (Woody, 2012), así, ejecutar música de oído requiere de coordinación entre la audición interna y las manos (McPherson y Gabrielsson, 2002). Estos hallazgos coinciden con las corrientes de educación musical propuestas por Shinichi Suzuki, Edwin E. Gordon y Carl Orff, que proponen iniciar la enseñanza musical por la interpretación de música ‘de oído’, para la posterior enseñanza de la lectura de notación musical, lo cual pretende lograr una verdadera conexión entre escritura y sonido (McPherson y Gabrielsson, 2002; Woody, 2012).

Se sugiere que la audición interna en la LPV ayuda al músico a guiar la ejecución mediante la creación de expectativas, es decir, para poder predecir a hacia dónde se dirige la música (Waters

et al., 1998; Zhukov et al., 2016). Una metodología muy empleada para comprobar esta hipótesis ha sido evaluar la medida en que los participantes son capaces de comparar eficazmente patrones de notación escrita con su resultado sonoro (Waters et al., 1998). Aunque la mayoría de la literatura sustenta la relación entre el oído interno y la LPV, un potencial problema de estos estudios es que los procesos que se emplean para la lectura interna no son precisamente los mismos empleados para la lectura durante la ejecución (Sloboda, 1984).

Memoria

Basados en la idea de que la demanda en la memoria de trabajo, es decir, "la capacidad de mantener la información relevante para realizar una tarea en un estado altamente activo" (Meinz y Hambrick, 2010, p. 915), es distinta para la ejecución solista y para la LPV (Lehmann y Ericsson, 1996), diversos investigadores han indagado en la asociación entre la capacidad de esta memoria y el desempeño en LPV. En este sentido los hallazgos son contradictorios, algunos autores como Kopiez y Lee (2008) no encontraron relaciones significativas, pero otros como Meinz y Hambrick (2010) señalan que los lectores expertos cuentan con mayor capacidad de memoria de trabajo, la cual, según los autores, no puede verse suplida por la experiencia en la actividad. Por otra parte, también se ha investigado la relación entre la capacidad ejecutar de memoria una obra musical y la LPV, donde Aiba y Matsui (2016) no encontraron conexión entre ambas cuando se trata de memorizar una obra musical en un breve periodo de tiempo. McPherson (1994) también encontró que la habilidad de interpretar obras de memoria no está relacionada con el desempeño en LPV.

Autorregulación

Se ha encontrado que para realizar la LPV de cualquier obra musical, independientemente del instrumento que se trate y el nivel de dificultad, el intérprete debe hacer uso de diversos procesos autorregulatorios (Wristen, 2005). McPherson (1994) propone cuatro aspectos fundamentales: (1) antes de iniciar la interpretación se deben observar aspectos relevantes de la partitura, como son la tonalidad, el compás, o posibles obstáculos técnicos o interpretativos, (2) ensayar mentalmente, dentro de lo posible, antes de tocar, (3) ser capaz de mantener la atención durante la lectura, para que sea posible observar diversas indicaciones de la partitura (e.g., matices, articulaciones, fraseo), y (4) automonitoreo de la interpretación, es decir, ser capaz de evaluar la retroalimentación auditiva respecto a la partitura, apreciando el grado de éxito obtenido, lo cual permitirá corregir o más bien, reponerse de posibles errores. En este sentido, Banton (1995) señala que cada intérprete debe poder distinguir entre los errores que pueden romper la fluidez de la

ejecución o incluso causar que la lectura se vea interrumpida, y aquellos que no serán tan graves y deben pasarse por alto.

Estudios sobre la Situación y la Práctica de la Enseñanza de la Lectura a Primera Vista

De manera general, las estrategias de enseñanza y de estudio usadas para el aprendizaje del repertorio ensayado y memorizado tienen que ser distintas a las necesarias para desarrollar la LPV, ya que en la primera corregir los errores y enfocarse en los detalles son de suma importancia (Lehmann y McArthur, 2002). Wristen (2005) indica que una mayor investigación sobre estas diferencias ayudaría a sugerir estrategias de enseñanza más adecuadas para ambas actividades. De igual manera, las diferencias en los instrumentos musicales también afectan los enfoques pedagógicos y el material a emplear para los estudiantes (Wolfs et al., 2018). Los autores sugieren que, para observar mejoras en la LPV, las actividades que se realicen deben ser progresivas y realizarse a largo plazo (Lehmann y Ericsson, 1996; Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005).

La literatura indica que las sugerencias de enseñanza para desarrollar la LPV no son muy precisas, a pesar de existir una gran variedad de métodos publicados, y una considerable cantidad de estudios realizados a través de métodos experimentales con la finalidad de encontrar estrategias pedagógicas adecuadas, aún no se ha llegado a un consenso al respecto (McPherson, 1994; Mishra, 2014a; 2014b; Wristen, 2005; Zhukov et al., 2016). Existen puntos de contradicción en las investigaciones, ya que los autores sugieren distintos aspectos que pueden ayudar a desarrollar el nivel lector de los alumnos. En el metaanálisis llevado a cabo por Mishra (2014b), que abarca la revisión de noventa y dos estudios experimentales que aplicaron diversos métodos para mejorar la LPV, se encontró que las intervenciones más exitosas fueron aquellas que desarrollaron las capacidades de improvisación de los alumnos, el entrenamiento auditivo, la lectura controlada, y el uso del solfeo y el canto. Sin embargo, otros autores como Zhukov et al. (2016) encontraron que las estrategias que abarcan el entrenamiento rítmico, la comprensión de los estilos musicales y el acompañamiento logran una mejora sustancial del nivel de LPV en pianistas.

Mishra (2014b) encontró que los tratamientos más efectivos para mejorar la LPV, incluyen entrenamiento auditivo, lectura controlada, composición, improvisación, el canto y el solfeo. Sin embargo, con base en la premisa de que los procesos cognitivos que decodifican la altura de las notas y el ritmo son distintos durante la LPV, encontró que la lectura rítmica es favorecida por sistemas de conteo, el movimiento corporal y la marcación rítmica, mientras la lectura melódica se beneficia con actividades colaborativas y entrenamiento instrumental (Mishra, 2015). La

investigadora sugiere que es necesario detectar las dificultades que presenta cada estudiante, ya sea hacia la lectura melódica, rítmica, o a la combinación de ambas, para poder elegir las estrategias más adecuadas (Mishra 2014b, 2015).

Por otra parte, Zhukov et al. (2016) encontraron que la LPV de estudiantes avanzados de piano mejoró al trabajar un currículum basado en tres áreas: (1) entrenamiento en patrones rítmicos, (2) ejecución a duetos, (3) instrucción en armonía y fraseo de distintas épocas musicales (barroca, clásica, romántica y siglo XX). A través de estas áreas, el programa buscaba favorecer la predicción según los estilos musicales, la capacidad de adelantar la lectura de la partitura y percibir la continuidad de la música. El currículum fue diseñado para incluirse en materias optativas de LPV, de habilidades al teclado o de acompañamiento, y su implementación se llevó a cabo en clases individuales o en pequeños grupos (Zhukov et al., 2016). Este no contemplaba su implementación en las clases de instrumento individual, a pesar de la necesidad de vincular la ejecución con asignaturas como armonía, teoría de la música, solfeo, entrenamiento auditivo e historia (Simones, 2015; Zhukov, 2016; Zhukov et al., 2016).

Algunos autores como Sloboda (1978) señalan que la mayoría de los maestros de instrumento deben dedicarle tiempo de la clase individual a la LPV, mínimo para preparar a los alumnos para los exámenes. Esta observación aplica en lugares como Inglaterra o Australia, donde los sistemas de la Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM), el Trinity College o la AMEB, incluyen un apartado de LPV, así, para que los alumnos puedan completar esta sección del examen, los maestros de instrumento deben dedicarle regularmente minutos de la clase a la práctica de dicha actividad (McPherson y McCormick, 2006; Saiz, 2018).

El número creciente de investigaciones han demostrado que la buena LPV es una habilidad que se puede enseñar y desarrollar con las estrategias adecuadas (Saiz, 2018; Zhukov et al., 2016), desmitificando la idea de que el músico tiene o no esta destreza. Sin embargo, es importante que el estudiante a la par del desarrollo de la habilidad construya la confianza necesaria para poder involucrarse en actividades que le permitan leer a primera vista en colaboración con otros músicos, como es el caso del acompañamiento (Zhukov, 2014), la participación en conjuntos de cámara, orquestas y coros.

La Clase de Instrumento Musical Individual

El formato de clase individual ha sido la base de la enseñanza de los instrumentos musicales en la tradición clásica en cualquier nivel de dominio del instrumento o de edad, dentro de instituciones formales o fuera de ellas (Burwell, 2012; Gaunt, 2008). En la educación a nivel superior, esta clase forma parte de prácticamente todas las carreras de música que se imparten en las universidades y en los conservatorios de música (Jørgensen, 2010). Adicional a esta formación instrumental, los estudiantes cursan materias teóricas grupales como solfeo, armonía, historia de la música, entre otras, que varían según las instituciones y la especialidad.

Aunque la formación de los músicos profesionales tiene sus raíces en el modelo conservatoriano, el cual fue adoptado por las universidades, estas buscan ofrecer un perfil de egreso más amplio para sus estudiantes a través de mayor flexibilidad curricular, mientras que en los conservatorios ha prevalecido el énfasis en la ejecución (Burwell, 2012). Algunos investigadores afirman que a pesar de que los programas universitarios buscan ampliar el panorama de los estudiantes de música, en la práctica el enfoque tradicional basado en la ejecución solista no ha sido abandonado por completo (Simones, 2015) y se sigue asociando con niveles profesionales altamente competitivos (Burwell et al., 2017).

Hablando específicamente de la clase de instrumento individual, esta se basa en el modelo del maestro-aprendiz (Burwell, 2012; Hallam y Bautista, 2018), donde tradicionalmente el centro de la clase es el maestro y la enseñanza se da a través de la imitación (Jørgensen, 2010). A pesar de que este modelo consta de una larga tradición, según Hallam y Bautista (2018) no siempre los objetivos del maestro y del alumno son presentados de manera explícita, así, la falta de claridad en las metas de cada uno de ellos puede dar lugar a tensiones y obstáculos en el proceso de enseñanza. Por sí misma, la interacción entre maestro y alumno puede ser sumamente compleja (Gaunt, 2008; Polifonía Working Group, 2010), a la cual se debe añadir la influencia del ámbito social, cultural e institucional que enmarcan a la misma (Burwell, 2012).

El énfasis en investigar las clases individuales de instrumento y la formación de músicos profesionales es relativamente reciente (Burwell, 2018; Daniel y Parkes, 2017). Algunas investigaciones han realizado análisis de la interacción entre maestro y alumno a través de grabaciones, observaciones, entrevistas o cuestionarios (Burwell, 2006; Daniel y Parkes, 2017; Simones, 2015; Karlsson y Juslin, 2008), y otros buscan conocer las opiniones y creencias de los involucrados sobre la importancia y objetivos de la clase (Carey y Grant, 2015; Gaunt, 2008). Un

obstáculo para los trabajos en el área es que, en general, es difícil que los maestros de instrumento se involucren en las investigaciones (Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008) y, de acuerdo con Karlsson y Juslin (2008), estos casi siempre suelen evitar participar en estudios que impliquen la observación de externos en sus clases.

Parece ser, según Burwell (2012), que la tradición que respalda el modelo de enseñanza, comparado con el reciente interés de las investigaciones en el contexto de la clase individual, puede generar desconfianza en los maestros, tanto para participar en las mismas como para que se conviertan en parte de sus prácticas pedagógicas, ya que los trabajos aún no aportan suficiente información que parezca de uso práctico para los maestros. Otro problema es que muchos de los trabajos son estudios de caso, por lo tanto, no se pueden hacer generalizaciones con sus hallazgos. Bajo este panorama, se vuelve indispensable contar con más estudios en contextos distintos para poder hacer comparaciones entre ellos (Carey et al., 2013). Así, el estudio de estas clases representa problemas y retos muy específicos, tanto para los investigadores como para los métodos tradicionales de investigación (Burwell, 2012; Robson, 2002, citado en Karlsson y Juslin, 2008).

Hasta el momento, las investigaciones han encontrado que las prioridades de la clase de instrumento suelen coincidir, siendo la técnica, el aprendizaje de repertorio y la enseñanza a través del ejemplo, fundamentales en la enseñanza (Burwell, 2018). Sin embargo, las opiniones, perspectivas y experiencias de los maestros y estudiantes respecto a la enseñanza individual son muy diversas, confirmando la complejidad que conlleva la relación maestro-alumno en la mismas (Carey y Grant, 2015). Esta relación puede volverse muy personal (Budai, 2009/2010), ya que es común que un estudiante pase toda su formación profesional con un mismo maestro de instrumento; así, según Simones (2015), las actitudes, creencias y expectativas del profesor pueden influenciar ampliamente al alumno. Igualmente, la relación entre ambos puede tomar un enfoque similar a un mentor o de amistad o, al contrario, ser más distante o formal, ya que en algunos casos los involucrados consideran esta distancia necesaria para desarrollar adecuadamente la clase (Carey y Grant, 2015; Gaunt, 2008).

Comúnmente, en las universidades y conservatorios no se pide que el maestro de instrumento individual cuente con preparación pedagógica, así, gran parte de estos maestros no suelen contar con dichas competencias, ya que se considera que es suficiente ser un buen ejecutante instrumental para ser un buen maestro (Burwell et al., 2017; Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008). Esto es un hecho que puede generar conflictos tanto en estudiantes como maestros, ya que ambos

suelen no otorgar importancia a aprender a enseñar, a pesar de que la mayoría se dedican o dedicarán a la docencia (Simones, 2015). De esta forma, para maestros y alumnos el ideal es desarrollarse en el ámbito de la ejecución, por lo que el centro de atención de la clase es aumentar el repertorio solista, la técnica individual (Haddon, 2014), y lograr la excelencia en la ejecución (Burwell, 2012). Pero en la realidad laboral, muy pocos músicos logran desempeñarse como ejecutantes de manera regular (Burwell et al., 2017).

La creencia generalizada de que los maestros de instrumento no necesitan preparación pedagógica conlleva múltiples problemáticas. Por un lado, las instituciones no han favorecido la preparación en esta área de los ejecutantes, careciendo de ofertas para el desarrollo profesional y, por otro, los maestros parecen ser renuentes a colaborar entre sí para compartir sus prácticas pedagógicas y lograr una mejora en las mismas (Burwel et al., 2017; Gaunt, 2008). Como resultado, Gaunt (2008) afirma que estos docentes trabajan de manera aislada y, al enfrentarse con dificultades en su labor pedagógica, tienden a resolverlas de manera personal a través de la reflexión. Así, suelen orientarse por sus percepciones sobre lo que funciona o no para los estudiantes (Simones, 2015), guiados por sus creencias y expectativas (Budai, 2009/2010).

Al respecto, Daniel y Parkes (2017), en un estudio que involucró a maestros de cuatro países, afirman que los docentes tienen como base pedagógica los mismos maestros que tuvieron como estudiantes y experiencias propias en la enseñanza del instrumento. Adicionalmente, Gaunt (2008) indica que también la experiencia y nivel como ejecutantes influyen en estas estrategias. En este sentido, parece ser que las investigaciones sobre pedagogía instrumental no han tenido suficiente impacto en las prácticas de los maestros (Simones, 2015), ya que estos docentes no suelen recurrir a los avances en las investigaciones para mejorar el proceso de enseñanza (Clark et al., 2014), y también, se considera innecesario para un buen intérprete recurrir a estas ayudas para mejorar su labor docente (Gaunt, 2008).

En cuanto al contenido práctico de las clases de instrumento individual, Burwell (2018) señala que generalmente es el maestro quién define las actividades que forman parte de esta. La mayoría del tiempo es dedicado a la ejecución del repertorio (Gaunt, 2008; Karlsson y Juslin, 2008), desatendiendo incluso la creatividad interpretativa (González-Moreno, 2013) y la aplicación de innovaciones educativas (Vázquez et al., 2016). Gaunt (2008) encontró, al entrevistar a veinte maestros de distintos instrumentos musicales, que casi todos siguen la misma estructura tradicional de clase, la cual inicia con una breve plática con el estudiante, que puede ser seguida o

no por calentamiento (más comúnmente para los maestros de canto), para continuar la interpretación del repertorio, ejercicios técnicos o estudios por parte del alumno, prosiguiendo a la retroalimentación del maestro sobre la ejecución, lo cual lleva al trabajo técnico y musical detallado de este repertorio. Gaunt (2008) también indica que, al seguir este tipo de secuencia, es muy raro que los maestros planeen sus clases, así como tampoco suelen llevar un reporte o registro del avance del estudiante, dejando la evaluación del éxito o fracaso de la enseñanza al dominio del repertorio que demuestre el alumno.

Se sigue afirmando que la enseñanza instrumental ha sufrido muy pocos cambios en comparación a su entorno (Creech y Gaunt, 2018), y que "la enseñanza de los instrumentos musicales en la educación superior posiblemente no está actualizada con los enfoques de mejores prácticas en la pedagogía moderna" (Daniel y Parkes, 2017, p. 43), aunque otros investigadores afirman que tanto maestros como instituciones están sufriendo un cambio filosófico en el enfoque del aprendizaje instrumental, buscando que este se centre en el estudiante y en el proceso musical, más que en el producto y la adquisición de habilidades técnicas (Polifonía Working Group, 2010). En este mismo ámbito, algunas instituciones han comenzado a alentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares (Burwell et al., 2017), dando paso a la creación de comunidades de práctica, donde la tradicional distinción entre maestro y alumno, o experto-novato, así como las jerarquías de autoridad que estos roles conllevan, se han visto difuminadas (Burwell, 2012). Sin embargo, para que realmente se desarrolle un ambiente colaborativo dentro de las clases de instrumento individual (Carey y Grant, 2015), la relación entre el maestro y el estudiante debe ser recíproca a través de la retroalimentación de ambas partes, enfocándose en la reflexión, autonomía, motivación y autoaprendizaje del alumno (Creech y Gaunt, 2018).

Muchos maestros consideran que es importante que los estudiantes aprendan autónomamente, pero el enfoque pedagógico ofrecido en sus clases no alienta este aspecto, sino que muchas veces es atribuido a características de personalidad o al talento innato del alumno, más que algo que puede ser cultivado y desarrollado (Gaunt, 2008). En esta línea, muchos maestros consideran que el estudiante es el que tiene que desarrollar sus propias estrategias de estudio (Koopman et al., 2007, citado en Burwell, 2012). De esta forma, aunque los maestros lleguen a considerar que la independencia del estudiante es indispensable (Carey y Grant, 2015; Gaunt, 2008), el hecho de que la evaluación siga basada en la ejecución del repertorio ensayado y memorizado, hace de este la principal prioridad del maestro (Burwell, 2012; Haddon, 2014; Young

et al., 2016). Así, los maestros evalúan la independencia y autonomía del estudiante en la medida en que se vean reflejados en su nivel de ejecución del repertorio (Gaunt, 2008).

Por otra parte, se debe resaltar que la clase de instrumento individual no representa la formación integral del estudiante, pero, debido a su importancia dentro de la educación del músico, sí puede tener impacto sobre los demás aspectos educativos (Burwell, 2012), así como el interés que demuestren los estudiantes al resto de las materias del currículo (Simones, 2015). De manera ideal, la clase de instrumento debe cubrir diversos aspectos del aprendizaje del instrumento y estar ligada a los contenidos de la carrera de música (Polifonía Working Group, 2010). Desgraciadamente, Gaunt (2008) encontró que pocos maestros están al tanto de los contenidos del resto de las materias del estudiante y, por lo tanto, no manifiestan interés en integrar estos conocimientos en su clase de instrumento individual. Muchos estudiantes, según Haddon (2014), suelen aprovechar contextos no escolares para compensar algunas de estas carencias de su educación formal, logrando aprendizajes que muchas veces se encuentran fuera, incluso, del conocimiento del maestro.

Se puede observar que la clase individual tiene muchas variables, pero la mayoría de los estudiantes y maestros opinan que este tipo de enseñanza es indispensable para el aprendizaje de un instrumento musical a cualquier nivel (Carey y Grant, 2015; Gaunt, 2008), y a nivel superior, ha mostrado que fomenta la motivación, autoestima, autoeficacia y autoconcepto en los alumnos (Simones, 2015). Otro elemento por resaltar es que los investigadores han encontrado que existen diferencias entre las características de la clase según el tipo de instrumento musical y las tradiciones asociadas a ellos, así como en la enseñanza vocal (Burwell, 2006, 2012; Gaunt, 2008). Esto debido a que cada instrumento requiere desarrollar diferentes habilidades según la producción del sonido y su ejecución (Clark et al., 2014).

El hecho de que la clase de instrumento individual no se encuentre estrictamente regulada, puede permitir que se adapte al estudiante y a su contexto (Burwell, 2012; Carey y Grant, 2015; Polifonia Working Group, 2010), y por otra parte, la conciencia que se empieza a tomar sobre las prácticas y tradiciones en las que se ha visto basada la enseñanza instrumental, debe permitir que se aproveche este formato de clases para desarrollar el trabajo conjunto entre maestros y alumnos (Creech y Gaunt, 2018). Así, estas clases son adecuadas para fomentar las habilidades que le permitan al estudiante desarrollarse autónoma e independientemente, lo cual puede llevar a un cambio de enfoque de los métodos de enseñanza tradicional (Hallam y Bautista, 2018).

En esta línea, se vuelve necesario realizar diversas acciones como analizar el currículo escolar, las percepciones sobre los contenidos de clases, las prioridades o aspiraciones de los estudiantes (Haddon, 2014), y su relación con el ámbito profesional al que se enfrentará el estudiante al egresar de la carrera (Young et al., 2016). También se deben explorar distintos acercamientos a la enseñanza del instrumento, que pueden incluir diversos contextos de aprendizaje, géneros artísticos y acercamientos pedagógicos (Simones, 2015), así como diversas posibilidades dentro de la enseñanza instrumental, como combinar la clase individual con clases grupales para el desarrollo musical general del estudiante (Carey y Grant, 2015). Por último, para poder comprender y mejorar las prácticas pedagógicas instrumentales, Burwell (2012) sugiere que el investigador debe involucrar tanto a maestros como alumnos para entender el significado e importancia de las actividades que se realizan en las clases, y Carey y Grant (2015) indican que este aspecto es indispensable para lograr una mejora significativa de las prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO III
MÉTODO

En este capítulo se describe el diseño mixto de la investigación de acuerdo a las tres etapas de pre-test, intervención y post-test, seguido de la descripción de la muestra, que incluye tanto maestros como estudiantes. También se explica el desarrollo y validación de los instrumentos de recolección de datos que constaron de elementos cuantitativos (cuestionarios y calificación del desempeño en la LPV) y cualitativos (observaciones y entrevistas semiestructuradas). Posteriormente, se expone el procedimiento que se llevó a cabo para elegir las obras musicales, para el pre-test y post-test. Para finalizar el capítulo se incluyen las técnicas de análisis de datos que se realizaron.

Diseño de la Investigación

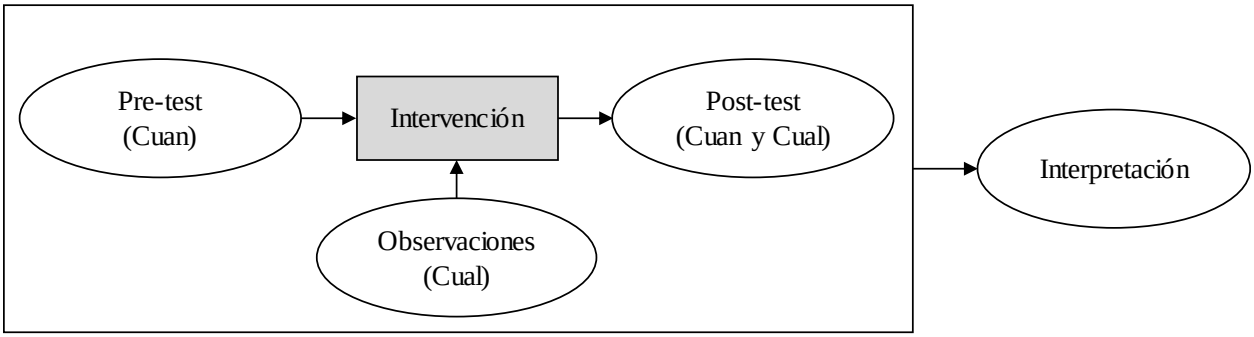
Según Nastasi et al. (2007) los métodos mixtos son apropiados para investigaciones donde influyen factores culturales específicos, como la implementación de programas y prácticas educativas, en las cuales el contexto es importante para el desarrollo y evaluación de programas de intervención. Así, los métodos mixtos permiten monitorear y adaptar los programas de intervención a su entorno, así como evaluar los resultados a través de información cuantitativa y cualitativa. En el ámbito de la educación musical, Fitzpatrick (2014) sugiere que los métodos mixtos son propios para estudiar la enseñanza musical debido a los múltiples factores que intervienen en ella, como son el contexto, las creencias de los maestros y de los estudiantes, los recursos con que disponen las instituciones, entre otros. De igual manera, Karlsson y Juslin (2008) sugieren que las investigaciones sobre enseñanza de un instrumento musical en clases individuales empleen métodos mixtos para entender la complejidad de este tipo de enseñanza. Así, para estos autores (Fitzpatrick, 2014; Karlsson y Juslin, 2008) la integración de métodos cuantitativos y cualitativos para examinar la educación musical puede ayudar a aportar una visión más amplia de la enseñanza musical.

Para la presente investigación se siguió el diseño experimental (o de intervención) mixto descrito por Creswell y Plano (2017), donde un experimento o intervención con recolección de datos mayormente cuantitativa a través de un pre- y un post-test, se ve enriquecido por técnicas cualitativas que aportan información sobre el contexto y la perspectiva de los participantes (ver Figura 1). Siguiendo esta metodología, se implementaron técnicas cualitativas durante la intervención (diseño convergente) y después de ella (diseño explicativo secuencial). Debido a que

los participantes pertenecían a escuelas de la localidad, y la participación fue voluntaria, el procedimiento se clasifica como quasi-experimental (Creswell, 2014), sin grupo control, pero con grupos experimentales según la naturaleza de los instrumentos musicales (melódicos y armónicos).

Figura 1

Diseño Experimental o de Intervención (adaptado de Creswell y Plano, 2017)



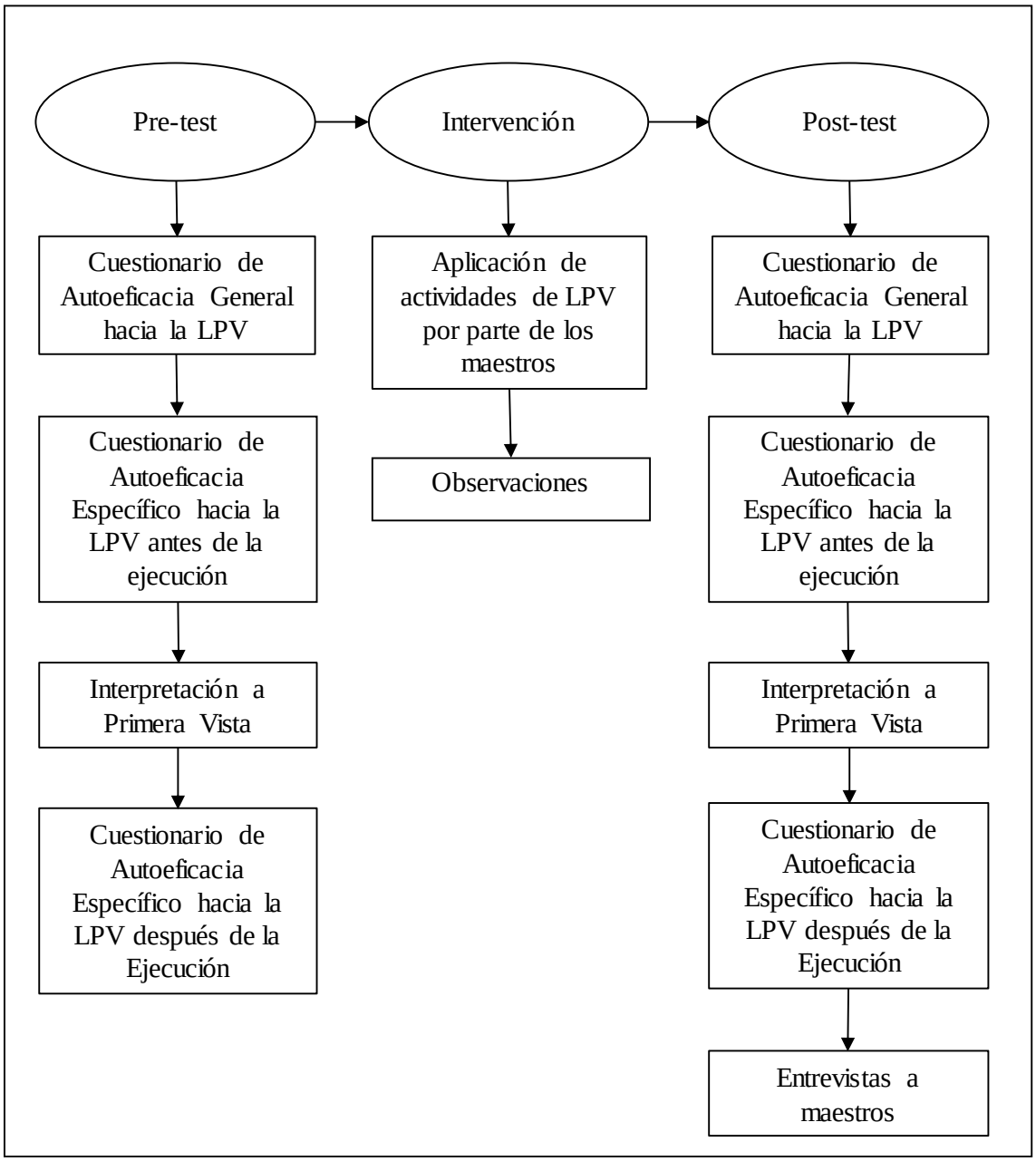
En esta investigación, los datos cuantitativos y cualitativos informaron sobre distintos aspectos. En primer lugar, la recolección de datos cuantitativos se enfocó a analizar el Sentido de Autoeficacia que presentaban los estudiantes hacia la LPV y su desempeño en la actividad, antes y después de la intervención. Por otro lado, la información cualitativa obtenida durante la intervención se utilizó para analizar las actividades de LPV aplicadas por los maestros; duración y frecuencia, tipo de actividades y estrategias de enseñanza. En último lugar, la información cualitativa después de la intervención permitió conocer las opiniones de los participantes sobre sus experiencias durante esta, sus opiniones sobre su importancia y los posibles beneficios o dificultades que tuvieron para cumplir con los programas establecidos en sus instituciones con cada estudiante en particular.

Procedimiento

Esta investigación constó de tres etapas: pre-test, intervención y post-test. A continuación, se detalla la secuencia en que se aplicaron los diversos instrumentos de recolección de datos (Figura 2). Al final de este apartado se describe el material que se usó durante el pre-test y el post-test para la LPV y el proceso seguido para la elección de las obras musicales para cada estudiante. Se debe señalar que la investigadora asistió a la clase de instrumento musical individual de cada estudiante para la recolección de datos.

Figura 2

Procedimiento e Instrumentos de Recolección de Datos de la Investigación



Pre-test

El pre-test se aplicó durante la última semana de agosto y las dos primeras de septiembre del 2019. Aunque se procuró que se realizara en dos sesiones de clase de instrumento individual de cada alumno, esto no fue posible en todos los casos. Una vez que los estudiantes aceptaron

participar, se les entregó el Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Apéndice A), el cual se contestó en aproximadamente 20 o 25 min.

En la segunda sesión del pre-test, se presentó a los estudiantes la partitura que leerían a primera vista, dándoles 30 segundos para analizarla sin tocar en su instrumento musical. Después de este tiempo, se les entregó el Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución (Apéndice B), donde se buscó medir el sentido de autoeficacia de cada estudiante hacia la obra en específico que iban a leer. A continuación, se procedió a interpretar la obra musical, la cual fue grabada en video para su posterior evaluación. Para finalizar, una vez que los estudiantes terminaron la LPV, contestaron el Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después de la Ejecución (Apéndice C) para evaluar su percepción de desempeño durante la LPV. Esta segunda parte del pre-test tomó de 10 a 20 minutos en su totalidad.

Como se mencionó previamente, debido a cuestiones de organización de los alumnos y maestros, no siempre fue posible seguir esta secuencia. Con algunos estudiantes la investigadora no pudo asistir a aplicar el cuestionario de autoeficacia general hacia la LPV, el cual fue administrado por el maestro de instrumento. En otros casos, se tuvo que aplicar en la misma sesión todos los cuestionarios y realizar la LPV.

Intervención

La intervención la llevó a cabo cada maestro de instrumento; se solicitó que dedicaran de cinco a diez minutos por sesión de clase individual a actividades de LPV, dejando a criterio del profesor la elección de dichas actividades. La investigadora acordó con los maestros asistir a una clase por participante durante los meses de octubre y noviembre para observar el desarrollo de las actividades de LPV. Estas observaciones fueron grabadas en audio y video para su posterior análisis.

Post-test

El post-test se aplicó en las dos últimas semanas del mes de noviembre y siguió la misma secuencia del pre-test, aunque en esta ocasión todos los cuestionarios y la LPV se aplicaron en una sesión de clase de instrumento individual. En primer lugar, se llenó el Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Apéndice A), del cual se sustituyeron las preguntas abiertas que buscaban conocer los antecedentes musicales del estudiante por otras permitieran conocer los hábitos de estudio individual hacia la LPV durante la intervención. A continuación, se procedió a entregar al estudiante la partitura de la obra para la LPV (la misma partitura del pre-test) y se le dieron 30

segundos para revisarla, sin tocar en su instrumento musical. En seguida el alumno llenó el Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución (Apéndice B), se procedió a grabar su interpretación y, por último, el estudiante contestó el Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después de la Ejecución (Apéndice C). Para finalizar la recolección de datos, en diferentes fechas y horarios según la conveniencia de cada uno, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los docentes, en las cuales se les preguntó sobre sus percepciones del proceso de intervención.

Obras para la Lectura a Primera Vista

Debido a que los alumnos participantes pertenecían a diferentes grados escolares y tenían diferentes niveles de desempeño instrumental, se eligió una pieza musical para realizar el pre-test y post-test. El procedimiento de repetir las obras ha sido utilizado por otros autores (Zhukov et al., 2016) y se consideró conveniente para la presente investigación, ya que permite mayor control sobre la evaluación del desempeño de los estudiantes. La investigadora seleccionó las obras con la guía de cada maestro: se presentó a cada uno de ellos los *syllabus* de la ABRSM (2009, 2013, 2018a, 2018b, 2018c) y del Trinity College (2015, 2016, 2017, 2018) correspondientes a su instrumento, en los cuales los profesores seleccionaron el nivel de cada estudiante de acuerdo a su repertorio memorizado. Posteriormente, la investigadora presentó a los maestros dos ejemplos de obras de LPV por alumno en el nivel indicado. En algunos casos, los maestros solicitaron que el grado de dificultad se elevara o bajara, pero casi todos eligieron obras correspondientes al nivel que habían señalado en un principio.

Es necesario aclarar que los *syllabus* usados para elegir las obras de LPV consisten en listas de piezas musicales para diferentes instrumentos, clasificadas en ocho grados de dificultad, con el propósito de establecer el repertorio y los criterios de evaluación para los exámenes estandarizados de la ABRSM (2009, 2013, 2018a, 2018b, 2018c) y el Trinity College (2015, 2016, 2017, 2018). Ambos exámenes incluyen no solo la evaluación de repertorio memorizado, sino también ejercicios técnicos en el instrumento, y mientras que la ABRSM (2009, 2013, 2018a, 2018b, 2018c) cuenta con exámenes complementarios de LPV y pruebas auditivas, en el Trinity College (2015, 2016, 2017, 2018) las evaluaciones extras varían según el nivel o elección del estudiante, pudiendo incluir LPV, improvisación, audición y/o conocimientos musicales.

En cuanto a los exámenes de LPV, estas instituciones tienen establecidos los parámetros de las obras evaluadas según el grado, incluyendo elementos musicales como tonalidad, figuras

rítmicas, tipo de compás, dinámicas, tempo, articulaciones y extensión de la obra, así como aspectos específicos del instrumento como el rango empleado, posiciones, entre otros (ABRSM, 2009, 2013, 2018a, 2018b, 2018c; Trinity College, 2015, 2016, 2017, 2018). En general, el estándar que maneja el Trinity College (2015, 2016, 2017) para la dificultad de las obras a leer a primera vista es de dos grados por debajo de las piezas que el estudiante presenta de repertorio memorizado.

Tanto el Trinity College como el ABRSM tienen comercialmente disponibles libros con ejemplos de las piezas para los exámenes de LPV. Dado que para esta investigación se debía elegir una obra para cada participante según su nivel musical e instrumento, a que estos libros representan un equivalente del nivel esperado de LPV según la dificultad del repertorio memorizado, y a que se consideró muy difícil que los maestros tuvieran acceso a estos materiales, se decidió usar la serie *Sound at Sight*, del Trinity College London (2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008, 2011a, 2011b). De estos libros se tomaron las obras musicales que se dieron a escoger a los maestros para el pre-test y pos-test y, para que tanto alumnos como maestros no pudieran identificar el material, se escanearon las piezas de las partituras físicas, eliminando cualquier elemento que les permitiera reconocer su fuente.

Participantes

Para iniciar la investigación se invitó a los maestros a participar en el estudio, aquellos que aceptaron indicaron qué alumnos podían involucrarse, comentando que no creían posible trabajar LPV con alumnos de licenciatura de nuevo ingreso que no contaran con conocimientos previos. Esto coincide con la literatura existente (Lehmann y Ericsson, 1996) que señala que es necesario que el estudiante cuente con nivel mínimo instrumental para poder abordar la LPV. De esta manera, se contó con diez maestros de diversos instrumentos (N = 10): cinco de piano, dos de guitarra, uno de clarinete, uno con alumnos de clarinete y oboe, y uno con alumnos de trombón y eufonio. La Tabla 1 muestra el resumen de los maestros participantes, la institución a la que pertenecían, sus años de experiencia docente y sus estudiantes.

Tabla 1

Maestros y Alumnos Participantes

Maestro[1]	Sexo	Instrumento musical	Institución	Años de experiencia docente	Alumnos participantes[2]
Francisco	H	Eufonio y Trombón	Fac. Artes	21	4 (Nicolás, Enrique, Gustavo y Alfredo)
Esteban	H	Oboe y Clarinete	Fac. Artes	25	5 (Susana, Abril, Sandra, Antonio y Miranda)
Denisse	M	Clarinete	Conservatorio	2	2 (Luisa y Karla)
Roberto	H	Guitarra	Conservatorio	6	2 (Perla y Rodrigo)
Jorge	H	Guitarra	Fac. Artes	17	1 (Alejandra)
Sofía	M	Piano	Fac. Artes	3.5	1 (Manuel)
Karina	M	Piano	Fac. Artes	15	4 (Armando, Victoria, Sergio y Julián)
Fernando	H	Piano	Conservatorio	12	3 (Juan, Mauricio y Gloria)
Lourdes	M	Piano	Conservatorio	16	1 (Mariana)
Ana	M	Piano	Conservatorio	4.5	4 (Alberto, Raúl, Estefanía y Claudia)

[1,2] Pseudónimos

Se contó con un total de 27 estudiantes (N = 27): uno de eufonio, dos de oboe, tres de trombón (un trombón bajo), tres de guitarra, cinco de clarinete y 13 de piano. De estos, doce pertenecían al Conservatorio de Música de Chihuahua y quince a la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. El nivel musical de los alumnos participantes fue muy variado, incluyendo estudiantes de licenciatura con especialidad como instrumentistas, en educación musical, uno con especialidad en diferente instrumento musical al que participó en este estudio (instrumento complementario), y uno de composición. Todos los estudiantes contaban con dos horas de clase a la semana de instrumento individual, a excepción de la estudiante de composición, quien solamente tenían una hora semanal. La Tabla 2 muestra a estos alumnos, con su respectivo instrumento musical, institución, años de experiencia en su instrumento musical y el nivel de ejecución que fueron clasificados de acuerdo con sus maestros

Tabla 2

Alumnos Participantes

Estudiante[1]	Sexo	Instrumento Musical	Institución	Edad	Años de experiencia en el instrumento	Nivel de ejecución de acuerdo con TC Syllabus
Susana	M	Clarinete	Fac. Artes	22	2.5	3
Abril	M	Clarinete	Fac. Artes	25	18	7
Sandra	M	Clarinete	Fac. Artes	21	9	7
Nicolás	H	Eufonio	Fac. Artes	23	3	7
Karen	M	Guitarra	Fac. Artes	23	4	4
Antonio	H	Oboe	Fac. Artes	31	7	8
Natalia	M	Oboe	Fac. Artes	23	8	3
Armando	H	Piano	Fac. Artes	21	10	7
Manuel	H	Piano	Fac. Artes	24	6	5
Victoria	M	Piano	Fac. Artes	18	2	1
Sergio	H	Piano	Fac. Artes	20	2	3
Julián	H	Piano	Fac. Artes	41	4.5	4
Enrique	H	Trombón bajo	Fac. Artes	25	4.5	6
Gustavo	H	Trombón	Fac. Artes	23	3.5	7
Alfredo	H	Trombón	Fac. Artes	34	10	6
Luisa	M	Clarinete	Conservatorio	21	3	5
Karla	M	Clarinete	Conservatorio	21	10	5
Rodrigo	H	Guitarra	Conservatorio	20	12	5
Perla	M	Guitarra	Conservatorio	20	12	8
Juan	H	Piano	Conservatorio	22	7	8
Mariana	M	Piano	Conservatorio	28	6	7
Alberto	H	Piano	Conservatorio	27	6	6
Mauricio	H	Piano	Conservatorio	18	3	8
Raúl	H	Piano	Conservatorio	20	4	4
Estefanía	M	Piano	Conservatorio	25	17	8
Gloria	M	Piano	Conservatorio	26	6	4
Claudia	M	Piano	Conservatorio	20	2	3

[1] Pseudónimos

Construcción y Validación de los Instrumentos de Recolección de Datos

En esta investigación se usaron instrumentos de recolección de datos cuantitativos como el Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Apéndice A), el Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución (Apéndice B), el Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV después la Ejecución (Apéndice C), y la evaluación al desempeño en LPV (adaptación de Ruiz, 2018, Apéndice F). Los elementos cualitativos abarcan observaciones y entrevistas semiestructuradas.

La parte cuantitativa de este estudio se centró en los estudiantes participantes, y la parte cualitativa principalmente analizó las estrategias usadas por los maestros y sus percepciones sobre el proceso de intervención. A continuación, se detallan los procedimientos seguidos para la construcción y validación de los instrumentos de recolección de datos.

Instrumentos de Recolección de Datos Cuantitativos

En esta investigación la parte cuantitativa constó de tres cuestionarios de autoeficacia hacia la LPV y una rúbrica para evaluar el desempeño en LPV. Los cuestionarios se construyeron para este estudio y la rúbrica de evaluación fue adaptada de una investigación previa (Ruiz, 2018).

Escalas de Autoeficacia

Para la medición del constructo de autoeficacia en diversos ámbitos académicos han sido efectivas las técnicas cuantitativas en forma de autorreportes, diseñados para medir la percepción de las capacidades del individuo en una tarea específica (Bandura, 2006). En el ámbito musical, se ha investigado la relación entre el sentido de autoeficacia con el desempeño en la ejecución instrumental mediante cuestionarios y resultados del desempeño en la actividad (McPherson y McCormick, 2006; Ritchie y Williamon, 2011). Diversos autores (Hendricks, 2016; Zelenak, 2011) han señalado que los cuestionarios empleados para conocer el grado de Autoeficacia que presentan los estudiantes hacia áreas específicas de la ejecución instrumental, como son la interpretación de repertorio memorizado, la improvisación, la LPV o “tocar de oído” (McPherson, 1993), deben ser específicos para cada una de estas actividades, ya que existen muchos factores que afectan el aprendizaje, el perfeccionamiento y la ejecución instrumental. Así, un alumno que tenga cierto nivel en su sentido de Autoeficacia para la ejecución de repertorio memorizado no necesariamente tendrá esta percepción hacia la LPV.

Dentro de las investigaciones en el área musical, la cercanía temporal de la aplicación de los cuestionarios de autoeficacia con la actividad que se evalúa ha variado considerablemente.

Mientras algunos cuestionarios se han aplicado inmediatamente antes de la actividad musical a medir (Hendricks, 2009; McCormick y McPherson, 2003), otros solicitan al participante que se imagine estar preparándose para dicha actividad, sin necesariamente realizar la ejecución (Ritchie y Williamon, 2010). Tanto McPherson y McCormick (2006) como Stewart (2002) abarcaron en sus investigaciones la LPV, pero sus cuestionarios de autoeficacia solo incluían una pregunta referente a esta, y ambos fueron aplicados inmediatamente antes de la ejecución del estudiante a primera vista.

Debido las diferencias en la forma de aplicar los cuestionarios, y a que la presente investigación buscaba incluir diversos aspectos involucrados en la LPV, se decidió crear los instrumentos de recolección de datos propios para este estudio. La elaboración de los cuestionarios se basó en las investigaciones previas en el campo de la música: Cahill (2008), Davison (2006), Hendricks (2009), McCormick y McPherson (2003), McPherson y McCormick (2006), Pearson (2003), Ritchie y Williamon (2011), Stewart (2002) y Zelenak (2011). A continuación, se detallan los diferentes cuestionarios elaborados, aplicados en el pre-test y post-test.

Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Apéndice A). Este cuestionario se creó para medir las percepciones del estudiante sobre su sentido de autoeficacia en general hacia la LPV, sin tener que ser aplicado antes de la lectura. El cuestionario constaba de dos secciones, la primera con preguntas abiertas, diferentes entre el pre-test y post-test (Apéndices A y D, respectivamente), y la segunda con ítems de autoeficacia hacia la LPV. Las 17 preguntas abiertas del pre-test (Apéndice A) abarcaron los antecedentes musicales del estudiante: años de experiencia en su instrumento musical, tiempo de estudio individual de repertorio, experiencia y hábitos previos de práctica de LPV. En el post-test, estas preguntas fueron sustituidas por otras siete sobre las percepciones de mejora en el desempeño del estudiante en LPV durante la intervención y si existió algún cambio en los hábitos de estudio de los alumnos (Apéndice D).

La segunda sección, enfocada en la autoeficacia hacia la LPV constó de 44 ítems con escala de respuesta cualquier número entero entre 1-100. Esta escala fue tomada de Zelenak (2011), ya que de acuerdo con Usher y Pajares (2009) produce una mejor consistencia interna y es fácil de comprender por los estudiantes al ser el mismo formato que se usa para las calificaciones en ámbitos escolares (Pajares et al., 2001 citado por Zelenak, 2011). Este cuestionario incluyó preguntas sobre las cuatro fuentes de autoeficacia (Bandura, 1997), las creencias del estudiante sobre la importancia de la LPV en el ámbito escolar y profesional, y la autoeficacia que perciben

los estudiantes sobre su capacidad de ejecutar elementos específicos durante la LPV (autoeficacia general percibida hacia la LPV).

Preguntas Sobre las Cuatro Fuentes de Autoeficacia. Se incluyeron nueve preguntas para conocer las experiencias de maestría de los estudiantes en LPV: al tocar obras para el instrumento solo (18a), en ensamble (18b), en obras complicadas (18c) y sencillas (18d), al leer a primera vista frente a maestros (18e), compañeros (18f), solo (18g), como parte de su rutina de estudio (19c) y durante sus clases de instrumento individual (19d).

En cuanto a las experiencias vicarias, en tres ítems se preguntó a los estudiantes si habían mejorado sus habilidades para la LPV a través de observar a compañeros (19b), músicos profesionales o maestros (19a), y si considera que es un buen lector a primera vista comparado con los estudiantes de su nivel (23c). Sobre los estados fisiológicos y afectivos, se escribieron cinco preguntas en sentido negativo: si los estudiantes tendían a sentirse nerviosos si los escucha alguien leer a primera vista (21a) o incluso cuando realizan LPV solos (21b), si consideraban que no podían terminar de leer una pieza musical en un contexto estresante (21c), si evitaban leer obras musicales muy difíciles para ellos (21d) o desistían de terminar de interpretar una pieza si no tenían éxito desde el principio (21f). Para la última fuente de autoeficacia, la persuasión social y verbal, se preguntó a los estudiantes sobre los comentarios positivos de sus habilidades para la LPV que habían recibido de sus maestros (20a) y compañeros (20b).

Preguntas Sobre las Creencias de la Importancia de la LPV. El cuestionario abordó dos preguntas sobre la importancia que daban los estudiantes a la LPV, tanto en su desempeño como estudiantes de música (23a), como para su futuro desarrollo profesional como músico (23b).

Autoeficacia General Percibida hacia la LPV. Esta sección constó de 22 ítems redactados en términos de "puedo hacer", siguiendo las recomendaciones de Bandura (2006). Se evaluó la autoeficacia percibida de los estudiantes para leer a primera vista según el nivel de dificultad, en música sencilla (22b) y complicada (22c). También se preguntó a los alumnos sobre su capacidad para ejecutar correctamente el ritmo (22e) y seguir un tempo constante (22d) durante la LPV, así como cumplir con diversos aspectos técnicos, como son tocar la mayoría de las notas correctas (22f) y seguir las indicaciones referentes a las digitaciones y respiraciones (22g). Dos preguntas comprendieron aspectos interpretativos de la ejecución como respetar las dinámicas, fraseo y estilo (22h), así como la calidad del sonido (22r).

Se preguntó a los estudiantes sobre su habilidad de usar estrategias adecuadas para preparar la ejecución de la obra (22j), detectar posibles dificultades (22j) e imaginarse la música (22k). Asimismo, esta sección incluyó preguntas sobre la capacidad de concentración del alumno durante la interpretación (22m), a pesar de posibles errores (22l) o distracciones (22n), así como monitorear (22p) y evaluar (22q) correctamente la lectura. Otro aspecto de interés fueron los distintos géneros musicales, se preguntó a los estudiantes sobre su competencia para identificar el estilo de la pieza al leer a primera vista (22s), interpretar obras dentro del género clásico (22t) y fuera de este, como es el caso de la música popular (22u). Por último, este apartado incluyó tres preguntas generales sobre la LPV: si el estudiante se siente capaz de leer a primera vista frente a otros (22a) y superar los problemas que aparezcan durante la lectura (22o).

Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución (Apéndice B). Debido a que se deseaba conocer las percepciones de autoeficacia del estudiante justo antes de la ejecución de LPV y con base en una obra musical específica, se elaboró un cuestionario previo a la ejecución, más corto que el de Autoeficacia General hacia la LPV. Este constó de 16 preguntas, con escala de respuesta de cualquier número entero del 1-100. La primera sección del cuestionario constó de nueve preguntas y representó la autoeficacia hacia la LPV antes de la ejecución percibida por los estudiantes para ejecutar aspectos específicos de la partitura que leerían a primera vista. Algunos de estos ítems fueron seleccionados del Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV: el nivel de confianza del estudiante para interpretar la obra que se le presentó de principio a fin (1a), a pesar de cometer algún error (1g), así como mantener un tempo constante (1f), superar las dificultades técnicas (1b y 1d) y expresivas (1c), imaginarse la música antes de ejecutarla en su instrumento (1i) y mantener la concentración durante la interpretación (1e). Esta sección también incluyó la capacidad que percibía el estudiante de manejar estados de nerviosismo o estrés causados por ser grabado durante la interpretación (1h).

El Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución también incluyó ítems que buscaban conocer la experiencia del estudiante leyendo obras con ese grado de dificultad (2a), como parte de un examen o audición (2b) y si consideraba que compañeros de su nivel podrían leer la misma partitura (3d). Otras preguntas incluidas, fueron si el estudiante creía que recibiría una retroalimentación positiva por parte de sus compañeros (3a) y su maestro (3b). Por último, se pidió al estudiante que calificara del 1 al 100, siendo el 1 muy fácil y el 100 muy

difícil, el nivel de dificultad que representaba según su nivel musical en ese momento la pieza que leería a primera vista (4).

Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después de la Ejecución (Apéndice C). Este cuestionario se elaboró para ser aplicado justo después de que el estudiante realizara la LPV. En este se incluyeron las mismas preguntas del Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV antes de la Ejecución, pero en esta ocasión, en lugar de preguntarle sobre nivel de confianza para ejecutar con éxito esos aspectos de la LPV, se le pidió que los evaluara. Las únicas preguntas que ya no se incluyeron fueron las relativas a su nivel de experiencia previa leyendo obras a primera vista con ese grado de dificultad o como parte de un examen o audición. De igual manera, en esta ocasión en lugar de pedir al estudiante que calificara el nivel de dificultad de las obras, se le solicitó que otorgara del 1-100 una calificación de su desempeño durante la LPV.

Estudio Piloto

Debido al limitado número de participantes para el estudio principal y la posibilidad prácticamente nula de llevar a cabo un estudio piloto completo de la intervención, se decidió realizar una prueba piloto solamente del Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Apéndice E). Esta se realizó durante el mes de mayo del 2019 con 22 estudiantes de la Facultad de Artes de la UACH durante una clase grupal, y se requirieron de 15 a 20 minutos para completar el cuestionario. En este piloto, las preguntas abiertas de la primera sección no incluyeron elementos que pudieran identificar a los estudiantes, como su nombre, instrumento musical o carrera. Con estos datos se analizó la confiabilidad interna del Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de .944 para todos los ítems, y .946 para los ítems de autoeficacia general percibida hacia la LPV, redactados en términos de “Puedo”.

Evaluación del Desempeño en Lectura a Primera Vista (Apéndice F)

Se evaluó el desempeño de los estudiantes en el pre-test y post-test mediante la revisión de dos jueces expertos con una rúbrica adaptada de Ruiz (2018). Esta se creó originalmente para evaluar la LPV de estudiantes de piano y constaba de 15 elementos, pero debido que para esta investigación se contó con estudiantes de diferentes instrumentos musicales, se eliminaron los ítems sobre la técnica eficiente, el uso del pedal, el balance adecuado de las manos y la digitación. Por otra parte, se agregó un ítem para evaluar la expresión musical durante la LPV (10). La escala

de evaluación es tipo Likert de cinco puntos, siendo las opciones muy bien, bien, regular, mal y muy mal.

El instrumento adaptado constó de 12 elementos e incluye la evaluación de la interpretación convincente de la pieza al inicio y al final de la rúbrica (1 y 12), esto para confirmar la percepción de los evaluadores antes y después de calificar diversos aspectos generales de la LPV: seguir el tempo según la indicación de la partitura (2), mantener el pulso estable (3), ejecutar con precisión el ritmo (4) y las notas (5), así como otros aspectos interpretativos como la claridad y precisión de las dinámicas (6 y 7) y las articulaciones (8 y 9).

Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos

La información cualitativa de este estudio, tanto observaciones como entrevistas, permitieron conocer en mayor profundidad el desarrollo de las actividades de LPV durante el semestre. Asimismo, fue posible conocer las opiniones y puntos de vista (Merriam, 2009) de los 10 maestros participantes en esta investigación. A continuación, se describen los elementos que fueron objeto de observación durante las clases y el contenido de la entrevista semiestructurada (Apéndice G).

Observaciones de clases

La investigadora asistió a observar una clase por alumno durante el desarrollo de las actividades de LPV, la cual fue grabada en video y audio para su posterior transcripción y análisis. En primer lugar, era de interés conocer los materiales usados, ya que podían ser muy diversos e incluir métodos específicos para desarrollar la LPV, generales para enseñar el instrumento musical, repertorio para tocar en ensambles (dúos), repertorio del instrumento, estudios u otros.

De igual manera, se analizó la secuencia general de la clase, el número de piezas o ejercicios trabajados durante la sesión y si se trabajó repetidamente sobre estas obras. Se registraron las indicaciones que realizaba el maestro al alumno, tanto de manera verbal como gestos que indicaran elementos musicales, ya fuera marcando el tempo, cantando o solfeando. Asimismo, se observó si el maestro tocaba su instrumento musical durante la LPV o para demostrar secciones específicas. En cuanto a las conductas del estudiante se examinó si este realizaba gestos como marcar el tempo, cantar o solfear antes, durante o después de la ejecución a primera vista.

Entrevista semiestructurada (Apéndice G)

La entrevista con los docentes se realizó después de que los estudiantes realizaron el post-test y fue grabada en audio para su posterior análisis. Se incluyeron aspectos generales de la LPV;

en primer lugar, se les preguntó a los maestros si antes de la intervención solían realizar actividades de LPV como parte de la clase de instrumento individual u otra asignatura de manera (1) y si consideraban que era importante incluir la LPV en ensambles u otras materias y por qué (8).

También se elaboraron preguntas específicas al proceso de intervención. Aunque los maestros habían accedido a dedicar de 5 a 10 minutos de su clase a la LPV, en pláticas informales durante el semestre y en las observaciones realizadas por la investigadora, varios docentes externaron que no había sido posible realizar las actividades regularmente con todos los estudiantes. Por ello, en la entrevista se les preguntó la frecuencia con la que habían realizado estas actividades (2) y las diferencias entre alumnos en cuanto a su frecuencia y duración (4), en caso de que tuvieran varios estudiantes participando en la investigación.

La entrevista buscaba conocer aspectos específicos del proceso de intervención como los materiales (5) y estrategias de enseñanza usados (6), así como las dificultades (3), ventajas (13) y desventajas (12) que percibieron los maestros en realizar y dedicar tiempo de su clase a realizar actividades de LPV. También se preguntó si la revisión y perfeccionamiento del repertorio ensayado se vio afectado por estas actividades (9) y si observaron cambios en sus alumnos en cuanto a desempeño, confianza, motivación, concentración, interés y perseverancia hacia la LPV (7). Para terminar la entrevista, se preguntó a los maestros que tan importante creían que era la LPV en comparación con otras habilidades trabajadas en la clase de instrumento individual (12), si estaban considerando incluir actividades de LPV en sus clases de instrumento individual en un futuro (13) y, para finalizar, si consideraban que era mejor trabajar esta habilidad dentro de la clase de instrumento individual o en una materia aparte del currículo (14).

Análisis de Datos

Los datos cuantitativos y cualitativos en esta investigación se analizaron de manera independiente para su posterior integración e interpretación, ya que, en el diseño mixto empleado, los elementos cualitativos incrustados ayudaron a explicar los resultados del estudio (Creswell y Plano, 2017). La parte cuantitativa vinculó la información obtenida en los tres cuestionarios de autoeficacia hacia la LPV con el desempeño de los alumnos en dicha actividad, tanto en pre-test como en el post-test, para determinar si hubo mejora en los estudiantes después del proceso de intervención en sus habilidades y sentido de autoeficacia hacia la LPV. Por otra parte, los elementos cualitativos se centraron en los maestros como participantes; sus experiencias durante la intervención, su percepción sobre el desempeño en LPV de sus estudiantes, las estrategias,

materiales y métodos de enseñanza empleados. Por esto, y para mayor claridad, el capítulo V abarca los resultados cuantitativos y el capítulo VI los cualitativos, mientras la integración de ambos resultados se aborda en el capítulo VII de discusión y conclusiones.

Los análisis cuantitativos incluyeron análisis factoriales de los cuestionarios de autoeficacia hacia la LPV. En las preguntas de las fuentes de autoeficacia del Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV, se buscó demostrar la diferencia teórica entre las cuatro fuentes de autoeficacia. Por otra parte, en los tres cuestionarios de autoeficacia, los análisis factoriales permitieron resumir los ítems correspondientes a la autoeficacia percibida hacia la LPV, en una sola variable por cuestionario (general y específicos, antes y después de la LPV), las cuales representaran el sentido de autoeficacia en diversos momentos de la aplicación de las pruebas. Posteriormente, para conocer los efectos de la intervención, se realizaron dos análisis de varianza (ANOVA), uno con la autoeficacia general y otro a la autoeficacia específica hacia la LPV (antes y después de la ejecución).

En cuanto al desempeño en LPV, se analizó el nivel de acuerdo entre los dos jueces que evaluaron la interpretación de los estudiantes a través de la rúbrica de evaluación (Ruiz, 2018) con un análisis de Kappa ponderado. Después, se obtuvo una medida para el desempeño en LPV, sobre la cual se realizó otro ANOVA para saber si los estudiantes mejoraron su LPV después de la intervención. Para concluir los análisis de datos cuantitativos, dos análisis de regresión permitieron conocer el grado en que la autoeficacia predice el desempeño en LPV, antes y después de la intervención.

Por otra parte, los datos cualitativos de la investigación, entrevistas y observaciones, fueron transcritas para su codificación y análisis. Los temas que emergieron fueron: experiencias previas de los participantes en LPV, frecuencia de las actividades, materiales usados y experiencias de los docentes durante la intervención, así como opiniones de los maestros sobre la mejor manera de desarrollar la LPV en los estudiantes. Las estrategias para favorecer la LPV se codificaron según el momento en que fueron usadas: durante la preparación del estudiante para realizar la LPV, durante la ejecución de la pieza leída a primera vista y al finalizar la misma (retroalimentación).

Aspectos Éticos

La investigadora contactó a posibles maestros participantes al inicio del semestre escolar enero-junio 2019 para invitarlos a formar parte del estudio. De 12 maestros contactados, 10 accedieron a participar. Estos docentes eligieron e invitaron en primer lugar a los alumnos que

consideraron podían participar en la intervención, explicándoles los procedimientos de la investigación. Así, la investigadora no se acercó directamente a los estudiantes hasta que estos ya conocían las etapas del estudio.

Se entregaron consentimientos informados a los maestros una vez que aceptaron participar (Apéndice I y K), y los estudiantes recibieron y firmaron las cartas de consentimiento informado en la misma sesión en que se inició la investigación (Apéndice H y J). Sin embargo, no con todos los estudiantes fue posible seguir esta secuencia; en algunos casos, por disponibilidad de los maestros y los estudiantes, fue el mismo maestro de instrumento quién entregó el consentimiento informado. En estos casos, al acudir la investigadora a aplicar el resto de los cuestionarios y la LPV, se les explicó de nuevo a los estudiantes los procedimientos del estudio, dándoles espacio para aclarar cualquier duda. Los consentimientos informados, tanto de maestros como alumnos, incluían la autorización para usar de manera confidencial los datos de los cuestionarios, las grabaciones de audio y de video. Al finalizar la intervención, pero antes de los análisis de datos, se envió a cada docente la transcripción de su entrevista por correo electrónico para su verificación, a lo cual solamente una maestra respondió.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Este capítulo muestra los análisis cuantitativos de los cuestionarios y las evaluaciones de LPV aplicados a los estudiantes antes y después de la intervención. En primer lugar, se muestran las experiencias previas de los alumnos en LPV, así como la frecuencia de las actividades durante la intervención. Estos son seguidos de los análisis de los cuestionarios de autoeficacia y el desempeño en LPV. Por último, a través de un análisis de regresión, se examinó la autoeficacia percibida por los estudiantes en LPV como predictor del desempeño en dicha actividad.

Experiencias Previas de los Estudiantes en LPV

Se conocieron las experiencias en LPV de los alumnos antes de la intervención a través de las preguntas abiertas del cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV del pre-test. Algunas de las preguntas y sus frecuencias relevantes se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Experiencias Previas de los Estudiantes en LPV

Preguntas del Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV	Tipo de instrumento					
	Melódicos		Armónicos		Total	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
¿Te han enseñado anteriormente a leer a primera vista?	5	6	9	7	14	13
¿Has necesitado leer a primera vista como parte de un ensamble o para acompañar a otro instrumentista o cantante?	11	0	12	4	23	4
En actividades fuera de la escuela, ¿has necesitado de la lectura a primera vista?	9	2	11	5	20	7
¿Has necesitado leer a primera vista música para tu instrumento solo, frente a maestros o compañeros?	9	2	11	5	20	7

Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes de instrumentos melódicos tenían más experiencia en LPV, sobre todo como parte de ensambles o acompañamiento, en actividades fuera de la escuela y frente a maestros o compañeros. Sin embargo, más alumnos de instrumentos armónicos reportaron que les enseñaron previamente a leer a primera vista.

Percepción de los Estudiantes sobre la Frecuencia de las Actividades de LPV

El cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV, aplicado en el post-test, permitió conocer la frecuencia y duración con que los estudiantes consideraron que se realizaron las actividades de LPV dentro de sus clases individuales durante la intervención. La Tabla 4 muestra la frecuencia de las actividades.

Tabla 4

Percepción de los Estudiantes de la Frecuencia de las Actividades de LPV

Frecuencia de las Actividades de LPV	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Todas las clases	4	14.8	14.8
Casi todas	3	11.1	25.9
La mitad	12	44.4	70.4
Pocas veces	5	18.5	88.9
Nunca	3	11.1	100.0
Total	27	100.0	

La Tabla 5 expone la duración de estas actividades. Aunque la pregunta fue abierta y se podía contestar con cualquier número entero, el formato de respuesta que usaron los alumnos permitió agrupar las frecuencias del tiempo en minutos. Así, los estudiantes consideraron que en las clases en que sí se incluyó la LPV, la duración de estas actividades tuvo una media de 13.27 minutos y una desviación estándar de 8.36.

Tabla 5

Percepción de los Alumnos del Tiempo Dedicado a Actividades de LPV por sesión

Duración de actividades de LPV		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	0 min.	3	11.1	11.5
	5 min.	2	7.4	19.2
	10 min.	8	29.6	50.0
	15 min.	7	25.9	76.9
	20 min.	3	11.1	88.5
	30 min.	3	11.1	100.0
	Total	26	96.3	
Perdidos	Sistema	1	3.7	
Total		27	100.0	

Cuestionarios de Autoeficacia

A continuación, se presentan los análisis correspondientes a los tres cuestionarios de autoeficacia aplicados antes y después de la intervención, en los cuales se estableció el nivel de significancia en .05. Mediante estos análisis se buscaba responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el sentido de autoeficacia que los alumnos instrumentistas de nivel licenciatura reportan con relación a la LPV?

- ¿En qué medida es posible mejorar el sentido de autoeficacia y desempeño en LPV mediante la incorporación sistemática de estrategias para su desarrollo en la clase individual de instrumento?

Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV

El Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV presentó buena confiabilidad interna en todos los ítems (pre-test, $\alpha = .95$; post-test, $\alpha = .96$). Dentro de este cuestionario se incluyeron 18 preguntas correspondientes a las fuentes de autoeficacia y 21 de autoeficacia general percibida hacia la LPV. En cada una de estas secciones se realizaron análisis de correlación entre ítems,

previos a los análisis factoriales (Apéndices L, M, N y O). En el caso de las fuentes de autoeficacia, se buscaba confirmar la existencia de cuatro factores y que los ítems, redactados según cada fuente, presentaran cargas acordes a las mismas. En las preguntas de autoeficacia general percibida hacia la LPV, se examinó la factibilidad de resumir los ítems en una sola variable para los posteriores ANOVA.

Fuentes de Autoeficacia

La confiabilidad interna de las 18 preguntas sobre las fuentes de autoeficacia fue de α = .92, para ambas aplicaciones de este cuestionario, pre-test y post-test. Antes del análisis factorial, se revisó la correlación entre ítems, encontrando asociaciones en general bajas y altas[1] (Apéndice L), pero no entre todas las preguntas. Los valores de las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin y esfericidad de Barlett indicaron que el análisis factorial era adecuado [pre-test, KMO = .70, $\chi 2(153) = 383.54$, $p = .00$; post-test, KMO = .50, $\chi 2(153) = 420.98$, $p = .00$].

Se encontraron cuatro factores principales que explican la varianza total, con un 74.84% en el pre-test, y 75.80% en el post-test, pero, las cargas de los ítems no correspondieron a las cuatro fuentes de autoeficacia. Por ejemplo, la pregunta “en el pasado, he tenido experiencias positivas leyendo a primera vista cuando: leo música escrita para mi instrumento solo” (18a; 8a), que corresponde a las experiencias de maestría, se cargó al mismo componente que la pregunta “he mejorado mis habilidades para leer a primera vista a través de: observar a músicos profesionales o maestros que leen bien” (19a; 9a), la cual debería cargarse a otro componente correspondiente a las experiencias vicarias. En general, no se encontró una explicación clara de las cargas, pero no se descarta que la falta de consistencia de los factores fuera por problemas en la redacción de los ítems. De esta forma, mediante el análisis factorial de esta sección del Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV no se logró diferenciar las cuatro fuentes de autoeficacia: las experiencias de maestría, las experiencias vicarias, los estados fisiológicos y afectivos, y la persuasión verbal.

Autoeficacia General Percibida Hacia la LPV

Dentro del Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV, las 21 preguntas redactadas con la condicionante: “cuando leo a primera vista puedo...”, representaron la autoeficacia general

[1] Los valores de correlación (r) considerados son: baja (r = 0.4 a 0.6), alta (r = 0.6 a 0.8) y muy alta (r = 0.8 a 1) (Romo-González y Tarango, 2016).

percibida hacia la LPV. Esta sección tuvo una alta confiabilidad en ambas ocasiones (pre-test, α = .95; post-test, α = .96), y buenos niveles de asociación entre casi todas las variables (ver índices de correlación en Apéndice M). En el pre-test, la pregunta "evaluar la obra antes de leerla para detectar posibles dificultades" (22j) solo tuvo correlaciones bajas con las preguntas "imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla en mi instrumento" (22j), "mantener un tempo contante" (22d) y "hacer uso de estrategias que me ayuden a prepárame para leer a primera vista" (22i), esto sugiere que los estudiantes no consideraban que la capacidad de detectar elementos difíciles de la obra antes de la LPV influía fuertemente en su capacidad para ejecutar otros elementos de la partitura durante la LPV. Sin embargo, en el post-test la misma pregunta "evaluar la obra antes de leerla para detectar posibles dificultades" (12j), presentó correlaciones altas y bajas con todos los ítems, a excepción de "leer a primera vista obras de géneros musicales fuera del género clásico (por ejemplo, música popular)" (12u). Este cambio sugiere que, al finalizar la intervención, el análisis previo de la obra de LPV tuvo mayor influencia en el sentido de autoeficacia de los estudiantes para ejecutar diversos aspectos de la LPV.

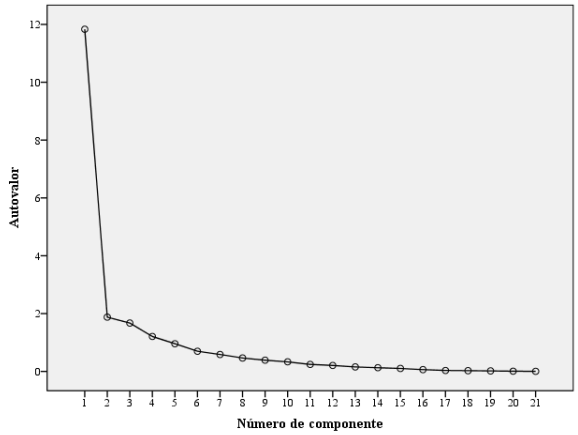
También asociado a recursos para la preparación a la LPV, se observó que la pregunta "hacer uso de estrategias que me ayuden a prepararme para leer a primera vista" (22i), que durante el pre-test presentó diferentes grados de asociación con casi todas las variables, en el post-test aumentaron muchos de estos valores. Sin embargo, el grado de asociación con el ítem "leer a primera vista obras de géneros musicales fuera del género clásico (por ejemplo, música popular)" (12u) disminuyó considerablemente. Dicha pregunta sí tuvo correlaciones fuertes en el pre-test y post-test con las preguntas "tocar mi instrumento con buen sonido" (22r y 12r), y "leer a primera vista obras dentro del género clásico (barroco, clásico, romántico, siglo XX)" (12t y 12r). Esto podría indicar que los estudiantes consideran que alguien que puede leer obras dentro del género clásico también es competente en la lectura de obras de otros géneros, como el popular. Pese a esto, las preguntas "identificar el estilo de la obra (barroco, clásico, romántico, etc)" (22s y 12s) mantuvieron bajas correlaciones en ambas ocasiones, solo asociándose significativamente con las preguntas "leer a primera vista obras dentro del género clásico (barroco, clásico, romántico, siglo XX)" (22t y 12t).

Ya que se encontró que las 22 preguntas de la sección de autoeficacia general hacia la LPV estuvieron correlacionadas entre sí, se procedió a realizar la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para comprobar que el análisis factorial era adecuado, lo cual se confirmó con valores de KMO =

.64 (pre-test) y KMO = .73 (pos-test). Asimismo, los resultados de las pruebas de esfericidad de Bartlett en el pre-test, $\chi 2(210) = 609.15$, $p = .00$ y post-test, $\chi 2(210) = 636.44$, $p = .00$), nos permiten afirmar con un 95% de confianza que las variables están relacionadas. El análisis factorial encontró un factor que explica 56.34% (pre-test) y 62.20% (post-test) de la varianza explicada. Aunque el porcentaje en la primera prueba fue menor, el gráfico de sedimentación muestra un factor predominante (Figura 3) y, dado que valores alrededor de 50% son utilizados para proseguir con el análisis factorial (Henson y Roberts, 2006), se decidió mantener un solo factor que representara la autoeficacia general percibida hacia la LPV. A continuación, se promediaron las 22 preguntas de esta sección para obtener una variable correspondiente al pre-test y otra al post-test. La distribución normal de estas se comprobó a través de la prueba de Shapiro-Wilk [pre-test, $W(27) = .98$, $p = .96$; post-test, $W(27) = .93$, $p = .08$], con lo cual se puede asegurar con 95% de confianza que ambas variables tienen una distribución normal.

Figura 3

Gráfico de Sedimentación, Ítems de Autoeficacia General Percibida Hacia la LPV, Pre-test General



Efectos de la Intervención en la Autoeficacia General Percibida hacia la LPV

Para conocer los cambios en la autoeficacia general hacia la LPV de los estudiantes después del proceso de intervención, según el tipo de instrumento musical, se realizó un ANOVA de medidas repetidas. En este, se tomó como variable dependiente la autoeficacia general percibida hacia la LPV. Las variables independientes correspondieron a las medidas repetidas del pre-test y post-test (efecto intra-sujetos), y el tipo de instrumento musical que tocaban los estudiantes (efecto

entre-sujetos). La Tabla 6 muestra los estadísticos descriptivos por grupo de instrumento en la variable autoeficacia general percibida hacia la LPV. Previo al ANOVA, la prueba de Levene nos permitió afirmar con un 95% de confianza que la homogeneidad de varianzas en ambos grupos se cumple tanto en el pre-test (p = .66), como en el post-test (p = .52).

Tabla 6

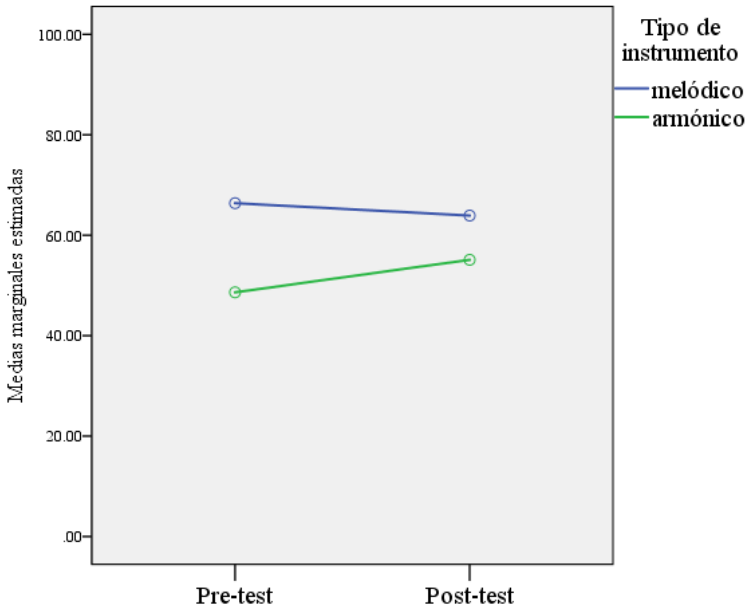
Estadísticos Descriptivos de la Variable Autoeficacia General Percibida hacia la LPV por Grupos de Instrumentos

	Tipo de instrumento	*M*	*DE*	N
Pre-test	melódico	66.37	18.58	11
	armónico	48.63	20.32	16
	Total	55.85	21.21	27
Post-test	melódico	63.91	19.68	11
	armónico	55.10	21.13	16
	Total	58.69	20.64	27

La interacción entre los grupos de instrumentos melódicos y armónicos en la autoeficacia general percibida hacia la LPV (Pre-Post test x Tipo de Instrumento), no fue significativa, $F(1, 25) = 1.78$, $p = .19$, $\eta^2 = .06$. Asimismo, el efecto principal de la intervención (intra-sujetos), independientemente del tipo de instrumento, tampoco fue significativo, $F(1, 25) = .35$, $p = .55$, $\eta^2 = .01$. Por último, aunque en el Figura 4 se puede observar que las medias de los estudiantes de instrumentos melódicos se encuentran por arriba de los alumnos de instrumentos armónicos, esta diferencia en la autoeficacia general percibida hacia la LPV (efecto inter-sujetos), no alcanzó significancia estadística, $F(1, 25) = 3.46$, $p = .07$, $\eta^2 = .12$.

Figura 4

Gráfico de Medias de la Autoeficacia General Percibida hacia la LPV del Pre-test y Post-test por Tipo de Instrumento



Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución

Se obtuvieron buenos índices de confiabilidad del Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV antes de la Ejecución (pre-test, α = .95; post-test, α = .96). Este cuestionario buscaba conocer la autoeficacia percibida de los estudiantes hacia la pieza que iban a leer a primera vista, y fue contestado por los alumnos una vez que estos analizaron la obra que interpretarían. A continuación, se muestra los análisis realizados para obtener una variable que representara la autoeficacia hacia la LPV antes de la ejecución.

Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución

Las nueve preguntas de esta sección del Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV antes de la Ejecución iniciaban con: “de acuerdo a la pieza que leerás a primera vista ¿cuál es tu nivel de confianza para...?” La confiabilidad entre estos ítems fue alta tanto en el pre-test (α = .96) como en el post-test (α = .96), y el análisis de correlación de Pearson también mostró asociaciones altas y muy altas entre la mayoría de los ítems (Apéndice N). Durante el pre-test, la correlación más baja fue entre las preguntas “imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla

en mi instrumento" (1i) y "mantener la concentración durante la lectura de la obra" (1e), aun así, esta asociación obtuvo un valor de r = .54.

Por otro lado, la correlación más alta antes de la intervención se dio entre las preguntas "leerla de principio a fin" (1a) y "tocar la mayoría de las notas correctamente" (1d), con un valor de r = .91. Sin embargo, después de la intervención la relación entre las mismas preguntas disminuyó a r = .63. Esto indica que, antes de realizar las actividades de LPV con sus maestros de instrumento individual, los estudiantes consideraron que su capacidad de leer las obras musicales completas estaba fuertemente relacionada con tocar las notas correctas, más que mantener un tempo constante (1f) (r = .75), superar las dificultades técnicas (1b) (r = .84) o expresivas (1c) (r = .88). Sin embargo, después de la intervención parece ser que los estudiantes percibieron que el elemento más importante para completar la LPV de las obras fue "superar las dificultades técnicas que se presentan (digitaciones, ritmo, entonación)" (1b).

Después del análisis de correlación se realizaron las pruebas de KMO y esfericidad de Barlett para confirmar que el análisis factorial para reducir los nueve ítems de la sección de autoeficacia hacía la LPV antes de la ejecución en una sola variable fuera adecuado. Esto se confirmó con valores en el pre-test de KMO = .85, $\chi 2(36) = 241.60$, p = .00, y para el post-test de KMO = .91, $\chi 2(36) = 220.83$, p = .00. El análisis factorial identificó un factor principal que representa el 79.05% (pre-test) y 81.34% (post-test) de la varianza explicada, por lo cual se promediaron los ítems de esta sección. La prueba de Shapiro-Wilk para la variable obtenida del pre-test [$W(23)$ = .96, p = .60], indica que la distribución de esta es normal con un 95% de confianza, pero en el post-test [$W(23)$ = .91, p = .04] la distribución de los datos no es normal. No obstante, al transformar esta variable al cuadrado, se logró su normalidad [$W(23)$ = .97, p = .74], por ello, para hacer la respectiva comparación entre el pre-test y post-test en el ANOVA que se muestra más adelante, el resultado del pre-test también se transformó al cuadrado, manteniendo su distribución normal [$W(23)$ = .95, p = .42].

Cuestionarios de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después de la Ejecución

Los estudiantes contestaron el Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV después de la Ejecución en cuanto terminaron su interpretación de la obra de LPV, y tenía como finalidad que estos evaluaran su desempeño de la LPV. Este cuestionario presentó altos valores de confiabilidad para las 14 preguntas (pre-test, α = .94; post-test, α = .94). Al igual que con el resto de los cuestionarios, se realizaron los correspondientes análisis de correlación y factorial para

examinar la pertinencia de obtener una sola variable, correspondiente a la autoeficacia hacia la LPV después de la ejecución.

Autoeficacia hacia la LPV Después de la Ejecución

Las nueve preguntas correspondientes a la autoeficacia hacia la LPV después de la ejecución se redactaron con la siguiente condicionante: "De acuerdo a la lectura que acabas de realizar, ¿cómo calificarías tu desempeño en...?" Se obtuvieron buenos valores de confiabilidad para esta sección en ambos momentos de su aplicación (pre-test, $\alpha = .94$; post-test, $\alpha = .95$). Asimismo, todos los ítems tuvieron buenas correlaciones entre sí (Apéndice O), siendo la más baja entre "superar los retos expresivos (dinámicas, fraseo, estilo) de la obra" (1c) y "continuar con la lectura, aunque cometieras algún error" (1g) para el pre-test, con un valor de $r = .46$. Esta baja correlación puede sugerir que la inferencia de posibles errores en la LPV no modificó o afectó los elementos expresivos de la ejecución. Para el post-test, solamente los ítems "leerla de principio a fin" (1a) y "mantener la concentración durante la lectura de la obra" (1e) no mostraron asociación significativa, con un valor de $r = .332$. Esta baja correlación parece no ser lógica, ya que se esperaría que para poder leer la obra de LPV de principio es necesario mantener cierto grado de concentración. La baja correlación podría indicar que, durante su ejecución, a pesar de que los estudiantes no lograran concentrarse, esto no intervino en la lectura de la obra completa.

Se confirmó que el análisis factorial era apropiado para estas preguntas con las pruebas de KMO (pre-test, KMO = .83; post-test, KMO = 87) y de esfericidad de Barlett [pre-test $\chi2(36) = 241.60$, $p = .00$; post-test, $\chi2(36) = 220.83$, $p = .00$]. El posterior análisis factorial identificó un factor principal que explica la varianza en ambas pruebas, pre-test (74.64%) y post-test (71.60%), por lo cual se procedió a promediar las preguntas de autoeficacia hacia la LPV después de la ejecución. La distribución normal de las nuevas variables se comprobó con un 95% de confianza mediante la prueba de Shapiro-Wilk [pre-test, $W(23) = .92$, $p = .09$; post-test, $W(23) = .93$, $p = .12$]. Sin embargo, la autoeficacia después de la ejecución tuvo que ser transformada al cuadrado para poder realizar el ANOVA posterior, el cual incluyó como medidas repetidas la autoeficacia antes de la ejecución, variable que como se mencionó previamente, fue necesario transformar para cumplir con una distribución normal. La autoeficacia después de la ejecución, una vez elevada al cuadrado, mantuvo una distribución normal [pre-test, $W(23) = .93$, $p = .13$; post-test, $W(23) = .97$, $p = .70$].

Efectos de la Intervención en la Autoeficacia hacia la LPV Antes y Después de la Ejecución

Se utilizó un ANOVA de cuatro medidas repetidas para conocer el efecto que tuvo la intervención en la autoeficacia específica hacia la LPV antes y después de la ejecución. La variable dependiente fue la autoeficacia específica hacia la LPV, y las variables independientes fueron el tiempo en el que reportaron su sentido de autoeficacia (mediante las cuatro medidas repetidas, antes y después de la LPV para el pre-test y para el post-test, como el efecto intra-sujetos), así como el tipo de instrumento musical de los estudiantes (efecto entre-sujetos). La Tabla 7 muestra los estadísticos descriptivos para la variable autoeficacia específica hacia la LPV antes y después de la ejecución por grupos de instrumentos con los datos transformados al cuadrado.

Tabla 7

Estadísticos Descriptivos de la Variable Autoeficacia Específica hacia la LPV por Grupos de Instrumentos

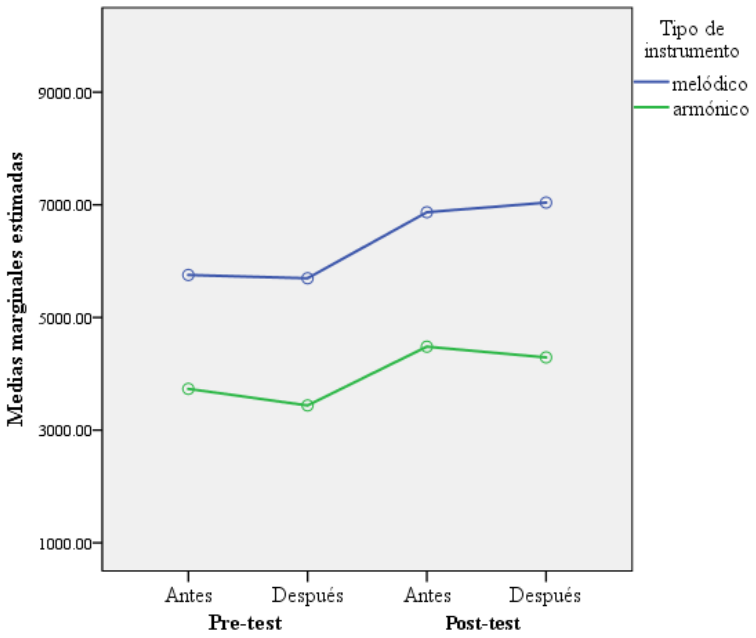
	Autoeficacia específica	Tipo de instrumento	*M*	*DE*	N
Pre-test	Antes de la ejecución	melódico	5754.41	3018.84	8
		armónico	3731.73	2418.21	15
		Total	4435.27	2755.22	23
	Después de la ejecución	melódico	5696.95	2622.93	8
		armónico	3438.67	2470.92	15
		Total	4224.16	2698.84	23
Post-test	Antes de la ejecución	melódico	6868.39	1656.95	8
		armónico	4482.66	2648.55	15
		Total	5312.48	2585.99	23
	Después de la ejecución	melódico	7039.03	1869.14	8
		armónico	4290.28	2609.14	15
		Total	5246.36	2689.90	23

Previo al ANOVA, se encontró que la prueba de Levene arrojó valores de $p > .05$ para todas las variables, comprobando con un 95% de confianza que las varianzas son homogéneas entre variables del pre-test y post-test, en grupos de instrumentos melódicos y armónicos. Asimismo, la prueba de Mauchly ($p = .146$) indica que el supuesto de esfericidad se cumple.

No se encontró interacción entre los dos tipos de instrumentos (melódicos y armónicos) con el efecto de la intervención en la autoeficacia específica hacia la LPV (Pre-Post test x Tipo de Instrumento), $F(3, 63) = .24$, $p = .86$, $\eta^2 = .01$. Sin embargo, el efecto principal de la intervención sin tomar en cuenta el tipo de instrumento (efecto intra-sujetos), sí fue significativo, $F(3, 63) = 3.69$, $p = .01$, $\eta^2 = .15$. Entre los cuatro momentos en que se examinó el sentido de autoeficacia (medidas repetidas), las pruebas *t* de comparaciones por parejas con ajuste de Bonferroni, solo muestran diferencias significativas ($p = .04$) entre la autoeficacia después de la LPV del pre-test ($M = 4567.81$, $SE = 552.19$) y la autoeficacia antes de la LPV del post-test ($M = 5675.52$, $SE = 517.62$). A pesar de esto, se debe hacer notar que entre estos dos momentos se desarrolló el proceso de intervención. El gráfico de medias (Figura 5) muestra claramente que las medias del pre-test (antes y después de la LPV) son menores que las medias del post-test, es decir, puede atribuirse dicha diferencia al efecto de la intervención.

Figura 5

Gráfico de Medias de la Autoeficacia Específica hacia la LPV Antes y Después de la Ejecución del Pre-test y Post-test por Tipo de Instrumento



Por último, se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia según el tipo de instrumento (efecto inter-sujetos), $F(1, 21) = 6.18$, $p = .02$, $\eta^2 = .22$. Como se muestra en la Figura 7, las medias de los alumnos de instrumentos melódicos se encuentran significativamente por

encima de los alumnos de instrumentos armónicos en todos los momentos de las pruebas. Las comparaciones por pares de las medias generales, melódicos (M = 6339.69, SE = 764.41) y armónicos (M = 3985.84, SE = 555.24), comprueban esta diferencia estadística con un valor de p = .02.

Desempeño en LPV

Para medir el desempeño de los estudiantes en LPV, antes y después de la intervención, se utilizó una Rúbrica de Evaluación para videos (Apéndice F). Los videos con la LPV de cada estudiante y sus respectivas partituras fueron enviados a dos jueces expertos, ambos con amplia experiencia docente, quienes contestaron este instrumento de medición. En este apartado se muestran los análisis de esta rúbrica, que incluyen una prueba de Kappa ponderado para conocer el nivel de acuerdo entre jueces, la obtención de una variable que representara el desempeño de los estudiantes en LPV y, por último, un ANOVA que permitió conocer en qué medida mejoró el desempeño en LPV de los alumnos participantes en la intervención.

Se muestran los resultados del análisis de Kappa ponderado por ítem en el Apéndice T. En prueba los valores de $K_w \leq 0.40$ significan bajo acuerdo y $K_w \geq 0.75$ un excelente acuerdo entre jueces (Fleiss et al., 2003). Observamos el ítem "ejecuta los ritmos con precisión" (4) presenta la más alta concordancia entre jueces (K_w= .604). Solo los ítems "escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura" (2), "mantiene un pulso estable" (3), "realiza las articulaciones y el fraseo en el lugar exacto" (9) y "logra una interpretación convincente de la pieza" (12), obtuvieron valores de $K_w \geq 0.40$, indicando un índice de acuerdo moderado. Por otra parte, los ítems correspondientes a la claridad (6) y exactitud (7) de las dinámicas, presentaron los índices de acuerdo más bajos del análisis, con valores de K_w= .144 y K_w= .102 respectivamente. Sin embargo, para todos los ítems se obtuvieron valores de $p > .05$, lo cual significa que el índice de acuerdo es diferente a 0.

Aunque la escala de respuesta de la rúbrica de evaluación de LPV era ordinal, se decidió transformar las respuestas en valores numéricos (muy mal = 1, mal =2, regular =3, bien =4, muy bien = 5) para realizar el ANOVA posterior. Asimismo, ya que para el ANOVA de medidas repetidas era necesario obtener una única variable que representara el desempeño en LPV de los estudiantes, se procedió a promediar la calificación por ítem de los dos jueces y por último se obtuvo el promedio de los 12 ítems de la rúbrica de evaluación de LPV. Se obtuvieron valores en

el pre-test [$W(26) = .95$, $p = .23$] y post-test [$W(26) = .96$, $p = .51$] en la prueba de Shapiro-Wilk que nos permiten afirmar con 95% de confianza que la distribución es normal en ambas ocasiones.

Efectos de la Intervención en el Desempeño en LPV

La prueba de Levene de homogeneidad de varianzas para la evaluación de expertos de la LPV arrojó valores de $p > .05$, permitiéndonos asegurar con un 95% de confianza que sus varianzas son homogéneas. Los estadísticos descriptivos se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

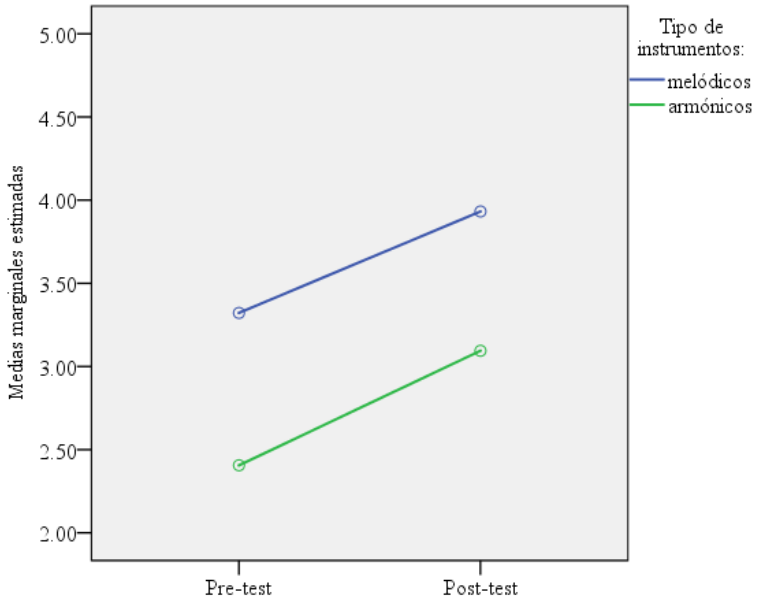
Estadísticos Descriptivos de la Evaluación de Expertos de la LPV por Grupos de Instrumentos

	Tipo de instrumento	*M*	*SD*	N
Pre-test	melódicos	3.32	.91	11
	armónicos	2.40	.70	15
	Total	2.79	.90	26
Post-test	melódicos	3.93	.84	11
	armónicos	3.09	.74	15
	Total	3.44	.87	26

No se encontró interacción entre el efecto de la intervención con el tipo de instrumento (Pre-Post Test x Tipo de Instrumento), $F(1, 24) = 0.15$, $p = .70$, $\eta^2 = .00$. Pero, los cambios en el desempeño en LPV sí fueron significativos al finalizar la intervención, independientemente del tipo de instrumento (efecto intra-sujetos), $F(1, 24) = 40.67$, $p = .00$, $\eta^2 = .62$. Las pruebas *t* de comparaciones por parejas, con ajuste de Bonferroni, encontraron diferencias significativas ($p = .00$) en las medias generales entre ambos momentos de la prueba (pre-test, $M = 2.86$, $SE = .15$; post-test, $M = 3.51$, $SE = .15$). Asimismo, como se puede observar en la Figura 6, los estudiantes de instrumentos melódicos tuvieron un desempeño significativamente superior a los alumnos de instrumentos armónicos (efecto inter-sujetos), $F(1, 24) = 457.44$, $p = .00$, $\eta^2 = .26$. Las diferencias significativas de las medias generales ($p = .00$), entre instrumentos melódicos ($M = 3.62$, $SE = .22$) y armónicos ($M = 2.75$, $SE = .19$), confirman el desempeño más alto de los primeros.

Figura 6

Gráfico de Medias de la Evaluación de Expertos del Pre-test y Post-test por Tipo de Instrumento



La Autoeficacia hacia la LPV Como Predictora del Desempeño en LPV

Se realizaron dos análisis de regresión para conocer si la autoeficacia reportada por los estudiantes influye en su desempeño en LPV, con los cuales se buscaba contestar a la pregunta de investigación: ¿En qué medida el sentido de autoeficacia hacia la LPV predice el desempeño de los alumnos en esta actividad? Previo al análisis de regresión y para determinar las variables adecuadas del modelo, se realizó un análisis de correlación entre las variables de autoeficacia y el desempeño en LPV.

Se encontró que la autoeficacia general percibida hacia la LPV no estuvo correlacionada con el desempeño en LPV en el pre-test (r = .28), mientras durante el post-test (r =.40) la correlación no fue muy fuerte. En cambio, la autoeficacia hacia la LPV antes de la ejecución mostró mejores correlaciones con el desempeño en LPV (pre-test, r = .45; post-test, r = .60). Aunque la autoeficacia hacia la LPV después de la ejecución también mostró altas correlaciones con el desempeño en LPV, (pre-test, r = .66; post-test, r = .59), esta relación no puede ser predictora de la ejecución. Por lo tanto, los análisis de regresión se realizaron con la variable de autoeficacia hacia la LPV antes de la ejecución como predictora del desempeño en la LPV.

La Tabla 9 muestra el resumen de los dos análisis de regresión para el pre-test y post-test, asimismo, las Figuras 7 y 8 presentan la recta de regresión con sus respectivas ecuaciones. Como se recordará, fue necesario transformar la variable de autoeficacia antes de la ejecución en el post-test para lograr una distribución normal de los datos, por ello, el análisis de regresión para este momento de la prueba se realizó con esta variable y el desempeño elevados al cuadrado. Sin embargo, aún sin realizar estas transformaciones de las variables, el resultado de la prueba de regresión fue significativo, $R^2 = .38$, $F(1, 23) = 14.40$, $p = .00$.

Tabla 9

Resumen del Análisis de Regresión de la Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución como Predictora del Desempeño en LPV

					Coeficientes			
		Resumen del modelo			Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	
	F	R	R^2	R^2 ajustado	B	SE	Beta	Sig.
Pre-test								
(Constante)					1.62	.45		.00
Autoeficacia	5.67*	.45	.20	.16	.01	.00	.45	.02
Post-test								
(Constante)					4.29	2.23		.06
Autoeficacia	16.43*	.64	.41	.39	.00	.00	.64	.00

* p< 0.05

Ambos análisis de regresión lineal muestran la existencia de una relación entre las variables. En el pre-test, el coeficiente de determinación (R^2) indica que aproximadamente un 20% de la variación en el desempeño estudiantil en la LPV (medido a través de la evaluación de expertos), puede explicarse por la autoeficacia específica hacia la LPV antes de la ejecución. Para el post-test, este porcentaje de explicación aumentó a 41.7%. Estos resultados sugieren que el sentido de autoeficacia sí influye el desempeño de los estudiantes en LPV, sin embargo, solo cuando se trata de tareas específicas, ya que la autoeficacia general no tuvo correlación con el desempeño en LPV.

Figura 7

Recta de Regresión de la Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución como Predictora del Desempeño en LPV (Pre-test)

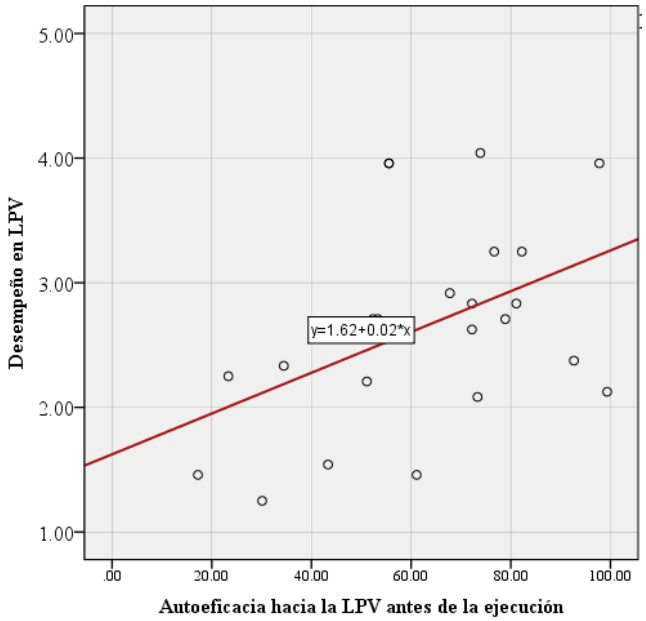
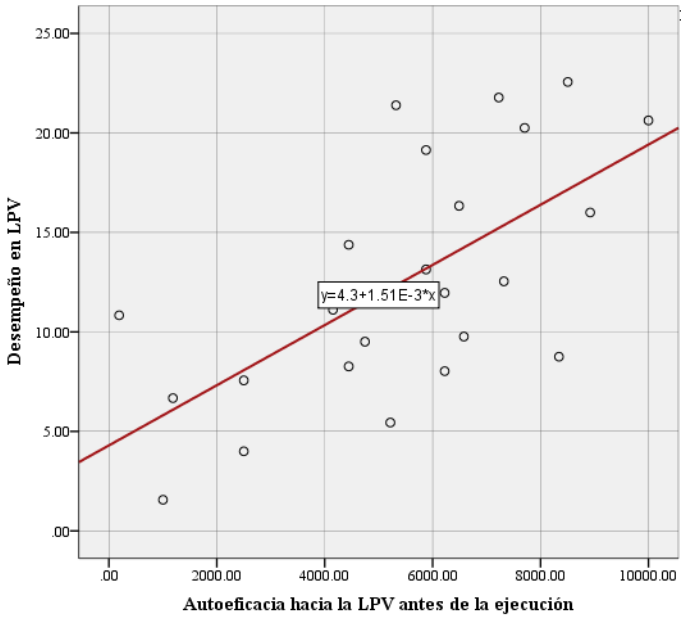


Figura 8

Recta de Regresión de la Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución como Predictora del Desempeño en LPV (Post-test)



CAPÍTULO V
RESULTADOS CUALITATIVOS

El presente capítulo presenta los resultados cualitativos de la investigación, recopilados a través de las entrevistas a los maestros y las observaciones de clases. Estos elementos permitieron conocer cómo se desarrolló la intervención, ya que no se contó con un control riguroso de la misma, y buscaron responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué métodos y estrategias emplean maestros de distintos instrumentos musicales dentro de la clase individual para favorecer la LPV de sus estudiantes?

- ¿Cuáles son los beneficios y dificultades que perciben los maestros en la realización de las actividades de LPV dentro de la clase individual?

Los análisis de datos se dividen en dos secciones principales: las experiencias y estrategias durante la intervención y las opiniones de los maestros sobre la pertinencia de incluir LPV en la clase de instrumento individual.

Experiencias y Estrategias en la Intervención

Este apartado muestra las experiencias previas de los maestros participantes en LPV, es decir, si antes de esta intervención solían realizar actividades de LPV con sus alumnos e incluso, algunas de sus experiencias como estudiantes e instrumentistas en esta habilidad. A continuación, se indagó en la frecuencia y duración de las actividades durante la investigación, así como en los materiales y estrategias empleados por los docentes para favorecer esta habilidad en los estudiantes. Por último, se describen las experiencias de los maestros referentes al avance en la LPV de los alumnos y los cambios en las rutinas de sus clases.

Experiencias Previas de los Maestros en LPV

De los diez maestros participantes en esta investigación Esteban, de oboe y clarinete, y Karina[2], de piano, manifestaron no haber incluido anteriormente actividades de LPV en sus clases. Por otra parte, para Denisse de clarinete era el primer año trabajando en este nivel educativo, por lo tanto, tampoco es algo que había trabajado. Los otros siete maestros indicaron incluir actividades de LPV ocasionalmente en las clases de instrumento individual. En particular, Ana de piano y Roberto de guitarra, solían realizar estas actividades más frecuentemente en la materia de agrupaciones instrumentales o de acompañamiento, en el caso de los pianistas. Similar a este

[2] Pseudónimos.

enfoque, Francisco, de eufonio y trombón, comentó que anteriormente solía trabajar con sus estudiantes más avanzados obras en ensamble que leían a primera vista, sin embargo, conforme el número de alumnos disminuyó, no le fue posible seguir con esta estructura de clase. El profesor Fernando de piano había seguido otra dinámica, ya que indicó:

> Sí hemos hecho prácticas de forma regular, pero no de LPV de partituras en general, sino problemas específicos, del tipo vamos a leer algo que esté nada más con arpegios, vamos a leer algo que esté nada más para hacer el bajo cifrado, vamos a leer para problemas específicos, no hacerlo en general. Para hacerlo en general sí he hecho formas de LPV pero no ha sido muy periódico. Ha sido un mes al principio del semestre y ya. Pero así sistemáticamente todo el semestre ha sido para problemas muy específicos y no con todos los alumnos.

Frecuencia de las Actividades de LPV durante la Intervención

Siete maestros manifestaron que trabajaron LPV de manera regular con sus alumnos durante la investigación. De estos, las maestras de piano Lourdes y Sofía realizaron las actividades durante todas las clases, con solo un alumno participante cada una, mientras el maestro Fernando manifestó que con uno de sus tres estudiantes realizó las actividades prácticamente todas las clases. Entre estos casos, destaca la maestra de piano Sofía, quién por iniciativa propia, solía tener clases más de dos veces por semana con su estudiante, en las cuales también trabajaron LPV, e incluso podían dedicar hasta veinte o veinticinco minutos a la actividad.

El maestro Fernando de piano explicó que, aparte del alumno con quién trabajó casi todas las clases, con los dos restantes vio LPV aproximadamente dos tercios de las sesiones y tres cuartos de las clases. En el mismo ámbito, la maestra Karina mencionó que, aunque no trabajó LPV siempre, sí lo hizo de manera regular. Similarmente, Ana al inicio del semestre trabajó LPV casi todas las clases, sin embargo, aproximadamente en la segunda mitad del semestre se dedicó menos tiempo a la actividad. Para estas dos maestras de piano, el ausentismo de los estudiantes afectó la frecuencia en que podían realizar las actividades, sobre todo conforme se acercaban los exámenes finales, así, con los alumnos más rezagados en el repertorio tenían que centrarse en las piezas ensayadas y memorizadas obligatorias.

Otros dos maestros, Francisco y Roberto, mencionaron que incluyeron LPV en una de sus dos clases semanales. Roberto, con dos estudiantes de guitarra, destacó que hubo diferencias entre sus alumnos en el tiempo que dedicaron a la actividad, ya que con una de ellas llegaron a trabajar

hasta media hora por sesión; para él, el tiempo también dependía de la preparación del estudiante. Esto parece corresponder con las observaciones de clase de estos alumnos, que duraron 14 y 18 minutos, aunque solamente se asistió a una clase. El maestro Francisco manifestó que no hubo diferencias importantes en la duración de las actividades de LPV entre sus cuatro estudiantes de trombón y eufonio; una de las observaciones fue de cinco minutos y las otras tres entre 13 y 22 minutos.

Dos maestros indicaron que trabajaron muy poco LPV; Jorge de guitarra lo hizo aproximadamente dos veces al mes con su estudiante, y la maestra Denisse de clarinete, aunque ocasionalmente sí leyó con sus estudiantes obras que no eran del repertorio, más que dedicar tiempo a LPV específicamente manifestó: "traté de implementar recursos o trucos para agilidad o más habilidad al momento de leer lo que estuvieran tocando, en cualquier estudio, lo que sea. En sí no les puse ejercicios, pero les daba consejos de lectura en lo que estuvieran tocando".

Por último, el maestro Esteban, de clarinete y oboe, aunque inicialmente aceptó participar en la investigación, expresó que no pudo realizar actividades específicas de LPV con sus estudiantes. Él manifestó que consideraba trabajo de LPV la etapa inicial del aprendizaje del repertorio; "[los] primeros dos meses, cuando doy programa nuevo es de facto lectura de primera vista". Debido a que las observaciones de clase para la investigación se iniciaron después de estos dos meses, y no fue hasta este punto que el maestro manifestó que no estaba trabajando LPV, no se asistió a las clases de este maestro. También se debe señalar que el maestro sí accedió a realizar la entrevista al finalizar el semestre, así como permitió que sus estudiantes realizaran el post-test.

Materiales Empleados para Trabajar LPV

Cada maestro tuvo la libertad de seleccionar distintos materiales para trabajar con sus estudiantes. La información sobre estos, obtenida en las entrevistas a los docentes, coincidió con las clases observadas, por esto, se decidió realizar categorías con los materiales usados en estas clases y enriquecer el análisis con los resultados de las entrevistas. La Tabla 10 presenta las categorías con sus frecuencias en las 22 observaciones, es necesario aclarar que la frecuencia de materiales es mayor al número de observaciones debido a que dos maestros trabajaron dos tipos de materiales en una clase, y la obra musical en duetos en guitarra se incluía en un libro específico para LPV, por lo tanto, se contabilizó en ambas categorías.

Tabla 10

Materiales Empleados para Trabajar LPV por Instrumento Musical

	Instrumento musical						
	Melódicos			Armónicos			
Tipo de Material	clarinete	trombón	eufonio	guitarra	piano	trombón bajo	Total
Métodos de enseñanza	0	0	1	0	5	1	7
Estudios	0	2	0	2	1	0	5
Específicos para la LPV	0	0	0	1	4	0	5
Repertorio del instrumento	1	0	0	0	2	0	3
Repertorio para ensambles (duetos, tríos)	1	0	0	1	0	0	2
Acompañamiento	0	0	0	0	1	0	1
Ejercicios compuestos por el maestro	0	0	0	1	0	0	1
Ejercicios no musicales	0	0	0	0	1	0	1
Total	2	2	1	5	14	1	25

Dentro de esta variedad de materiales, algunos maestros, como Sofía de piano, buscaron que “fuera muy fácil distinguir la melodía” y, de preferencia, familiar para el estudiante, tomando un enfoque distinto, el maestro Fernando también de piano buscó obras:

> Con las que no estuvieran muy familiarizados, traté de que todos fueran repertorio que no conocieran, traté compositores no tan famosos de principios del siglo XX, cosas que estaban un poco hacia el jazz, o cosas que estaban un poco hacia el impresionismo para que no tuvieran práctica con ese repertorio.

Este contraste puede estar relacionado con el nivel de los alumnos, ya que, mientras la maestra Sofía manifestó que su estudiante tuvo dificultades para realizar LPV, Fernando indicó que dos de sus tres alumnos tenían experiencia previa en la misma. Al respecto, aunque el maestro Francisco no expresó alguna postura al respecto, para dos de sus alumnos de trombón con más experiencia en LPV escogió estudios no tonales, mientras que con sus otros dos alumnos usó

métodos de enseñanza inicial para el instrumento. Esto indica una clara relación del material escogido con la percepción de los maestros sobre el nivel de LPV de sus alumnos.

Métodos de Enseñanza

Los métodos de enseñanza fueron los materiales empleados con mayor frecuencia, como se mencionó anteriormente, el maestro Francisco de trombón bajo y eufonio los seleccionó para Nicolás y Enrique; también las maestras Ana y Sofía usaron materiales que comúnmente se usan en las etapas iniciales de aprendizaje del piano con alumnos que presentaban mayores dificultades para la LPV. Destacó en esta categoría el método Jazz Completo para Jóvenes Pianistas de Oscar Peterson, usado por el maestro Fernando con Mauricio, este libro presenta un grado de dificultad bastante más elevado que los empleados por Ana y Sofía en esta categoría, pero representó el único material en las observaciones dedicado a un género musical distinto al que se cultiva en la música académica o clásica.

Estudios

Los estudios fueron ampliamente usados por los maestros. El profesor Francisco trabajó con sus estudiantes más avanzados, Gustavo y Alfredo, el libro 24 Pequeños Estudios Melódicos de Gilles Senon para trombón. Según el maestro, estos representan retos significativos para la lectura, obligando al alumno a centrar su atención para seguir las numerosas indicaciones de la partitura sobre alteraciones, dinámicas, agógica, entre otras. Igualmente, Estefanía, la estudiante más avanzada de Ana, maestra de piano, leyó los Estudios Fáciles y Progresivos de Burgmüller; la maestra comentó en su entrevista que también llegó a usar un método de técnica, el cual podría considerarse en esta categoría.

Los dos alumnos de Roberto, maestro de guitarra, leyeron estudios en las sesiones observadas; mientras Perla, considerada de nivel más avanzado, solo trabajó con esta forma musical. Para Rodrigo estos representaron solo una parte de su clase. Aquí se pudo advertir una adecuación importante del material realizada por el maestro, ya que ambos ejecutaron uno de los estudios, pero para adaptarlos a su nivel; Perla tocó el estudio completo, mientras Roberto solamente leyó un fragmento.

Materiales Específicos para la LPV

Dos maestros emplearon materiales creados para desarrollar esta LPV en los estudiantes. Karina usó con todos sus alumnos los dos primeros libros de la serie *Piano Specimen Sight-Reading Tests* de la ABRSM, material equivalente a los del Trinity College London, de los cuáles

se tomaron las obras para evaluar la LPV en esta investigación. En este punto es necesario aclarar que, según las indicaciones de la maestra, solamente a una estudiante se le seleccionó material de estos dos niveles para la evaluación de LPV, mientras los demás fueron clasificados en grados superiores.

El maestro Roberto expresó que, durante el semestre, usó tres métodos específicos para la LPV en guitarra, sin embargo, a pesar de haber sido de los pocos profesores que recurrió a este tipo de libros, cree necesario conocer mejor el material disponible. Para él, no todos fueron muy útiles ya que "había algunos que decían que eran para principiantes, pero realmente no ofrecían mucho". Así manifestó: "[fue una desventaja] los métodos que utilicé, no conozco todavía mucho sobre los métodos de primera vista, o si existen muchos, quizás tener un campo más amplio de poder elegir algún método mejor". Indicó que de los libros usados recurrió más frecuentemente al *Guitar Sight-Reading*, y congruente con esta afirmación, leyó piezas a dueto con Rodrigo incluidas en este método.

Repertorio del Instrumento

La maestra Denisse de clarinete trabajó una obra que formó parte del repertorio ensayado y memorizado de Luisa, ella aún no había leído esta pieza en su estudio individual o en clase. Aquí se pudo observar el enfoque mencionado por la maestra en su entrevista, dando consejos de LPV en el trabajo del repertorio ensayado, pero, conforme avanzó la sesión, ambas se centraron en aspectos técnicos específicos de la pieza como la realización de los trinos, tornando su atención más al perfeccionamiento que a la LPV.

Un caso relevante fue la lectura de los Preludios para piano de Scriabin en la clase del maestro Fernando; Juan, su alumno, estaba trabajando otra obra del mismo compositor en su repertorio ensayado y memorizado, incluso, él mismo llevó el libro con las partituras, del cual comentaron ya habían leído a primera vista otras piezas. También hay que señalar que el grado de dificultad de estas obras es alto, así, parece que la elección del material de LPV sirvió como apoyo del repertorio ensayado, ampliando los conocimientos del estudiante sobre el compositor. El mismo docente leyó con otra estudiante, Gloria, las seis danzas de una Suite de Purcell, las cuales no formaban parte de su repertorio semestral. La maestra Ana también comentó durante una observación que en sesiones previas habían trabajado preludios de Bach con Estefanía, pero en su entrevista no los mencionó, por esto no se contabilizó este material.

Repertorio para Ensamble (Duetos, Tríos)

En dos clases los profesores tocaron con sus estudiantes en ensambles; en la ya mencionada clase de guitarra de Roberto y en una clase de Denisse, la maestra de clarinete, donde tocó dúos con su estudiante Karla. Esta maestra manifestó no haber realizado muchas actividades de LPV en el semestre, aunque durante la entrevista narró otra sesión en que tocaron tríos (incluyendo a otra alumna no participante en esta investigación), la cual resultó significativa porque pudo observar mejoras en la habilidad de Karla hacia la LPV. Es importante mencionar que estas sesiones con duetos fueron las únicas de todas las observaciones donde los maestros tocaron en su instrumento musical. Durante la clase del maestro Roberto, al terminar los dúos, este no guardó su guitarra y mientras Rodrigo leyó los estudios (ya mencionados previamente), el profesor tocaba con él notas aisladas o frases. Solamente otras dos maestras de piano ejemplificaron fragmentos muy breves de las partituras en sus clases, ya fuera durante las correcciones o la retroalimentación.

Material de Acompañamiento

La maestra Lourdes, de piano, trabajó con su alumna Mariana una pieza de acompañamiento para canto y piano. Un aspecto que llamó la atención de la investigadora fue que, a pesar de que la partitura contaba con la línea de la voz, solamente en una ocasión se indicó una respiración probable para el cantante, así, ni alumna ni maestra leyeron o analizaron esta línea melódica. Lourdes manifestó que trabajaron el acompañamiento de otras piezas corales, de canto y otros instrumentos, así parece que se enfocó durante el semestre en el papel que desarrollan los pianistas como acompañantes.

Ejercicios Compuestos por el Maestro

El maestro Jorge, de guitarra, decidió componer él mismo los ejercicios leídos por Alejandra, e indicó que los elaboró “tomando en cuenta conducir una lectura hacia la primera posición de la guitarra, una lectura a dos voces que no implicara complicaciones rítmicas, ni conducciones melódicas, quebradas, etcétera”. Así, el hecho de escribir los ejercicios le permitió adaptarlos a las características de su alumna y, además, refleja el interés que manifestó en desarrollar habilidades compositivas en los estudiantes a favor del análisis y la comprensión musical. Este caso destacó por la creatividad en el uso del material, sin embargo, se notó una gran desventaja, Jorge escribió dos ejercicios cortos (desde dibujar el pentagrama en una hoja en blanco) durante la clase, lo cual le tomó un aproximado de 4:30 min.

Ejercicios No Musicales

La maestra Sofía, aparte de la lectura musical en el piano, realizó ejercicios de lectura de texto escrito con Manuel, estos consistían en leer en voz alta dos tipos de párrafos; el primero con la secuencia de las palabras cambiadas en las oraciones y el segundo, con las sílabas dentro de cada palabra en desorden. Al observar la dificultad que estos representaron, Sofía enfatizó la importancia de la comprensión lectora para la fluidez, aplicable tanto en el texto escrito como en la música. Ella indicó: "si no comprendiste cuál era el motivo, cuál era la frase, entontes te va a ser todavía más difícil [leer la música]". Por los comentarios durante la clase, ya se había abordado esta problemática en sesiones anteriores al analizar las piezas que leían a primera vista.

Estrategias para las Actividades de LPV

Para la mayoría de los maestros fue más fácil trabajar LPV al inicio de las clases, mientras unos pocos lo incluyeron al final de la sesión. El número de obras leídas fueron de una sola pieza (con lecturas repetidas) hasta ocho ejercicios (con una sola ejecución). Sin embargo, estos números no son comparables entre sí, ya que mientras la mayoría de los ejercicios de ABRSM consisten en uno o dos sistemas, uno de los Preludios de Scriabin leídos en la clase del maestro Fernando tiene una extensión de dos páginas.

Con cuatro alumnos de maestros distintos se trabajó solamente una pieza. Gustavo leyó un estudio de trombón en clase con el maestro Francisco, sin interrupciones ni indicaciones durante la ejecución y haciendo breves comentarios al finalizar la obra. Por otro lado, parecía que Lourdes deseaba preparar a su estudiante, Mariana, para el acompañamiento al realizar lecturas repetidas de la misma obra para voz y piano, actividad para la cual un pianista no siempre lee a primera vista, pero debe preparar las obras en poco tiempo; como la maestra indicó "ya luego que estudies ya corriges". De manera similar, Francisco orientó su trabajo hacia las orquestas o ensambles, ya que mencionaba a su alumno Enrique (al trabajar un ejercicio varias veces): "vas a tener tiempo en una segunda vez y ya para el siguiente ensayo de visualizarlo y de trabajar".

Con distinto enfoque, Sofía y Manuel solo abordaron una pieza para facilitar la LPV del alumno, la maestra comentó: "primero empecé como tal, lectura a primera vista, las dos manos. No funcionó. Entonces le cambié, una mano primero, otra mano después, no muchas veces, pero como para que las identificara más o menos y luego ya juntas". En cambio, aunque la maestra Denisse también usó solamente una obra de repertorio con Luisa y abordó elementos importantes para la lectura, la docente interrumpió la ejecución constantemente para corregir errores, hacer

observaciones técnicas y estudiar pasajes para mejorar la interpretación, convirtiendo la sesión más en perfeccionamiento de la obra que LPV.

Sin importar el número de piezas trabajadas, todos los docentes dieron tiempo a sus estudiantes para observar y analizar la partitura. Después de las lecturas iniciales, la conducción de las clases fue diversa; frecuentemente se ofreció retroalimentación, breve o prolongada, que en ocasiones llevó a repetir la obra completa o en fragmentos, mientras otros docentes optaron por continuar con la siguiente pieza o ejercicio. La Tabla 11 muestra las indicaciones y estrategias de los maestros para favorecer la LPV durante tres etapas de la clase: la preparación, la ejecución y la retroalimentación. Sin embargo, esta separación no es estricta, a veces los maestros usan la retroalimentación para preparar la próxima ejecución, de una nueva pieza o de la misma, ligando así los ciclos de preparación, ejecución y retroalimentación. En los docentes que solo trabajaron una obra esto es más evidente, e incluso, el tiempo de preparación en silencio para las siguientes ejecuciones es más corta o casi inexistente, sin embargo, esto no quiere decir que durante la conversación los estudiantes no estuvieran preparándose para la siguiente lectura.

Las indicaciones y duración de la preparación variaron considerablemente entre docentes, e incluso entre alumnos de un mismo maestro. Mientras Karina permitía que sus estudiantes revisaran en silencio todo el tiempo que consideraran necesario, sin importar la extensión, Ana limitó el tiempo por la corta extensión de las piezas. En cambio, los estudiantes de Fernando solían tomar unos instantes para observar la partitura, a pesar de ser considerablemente más extensas y complejas. Incluso, al usar frecuentemente una tableta electrónica para leer partituras, Fernando deslizaba las hojas por la pantalla, fijando el ritmo en que sus estudiantes observaban las piezas.

Durante la preparación en las clases con duetos, los maestros Roberto y Denisse dieron algunas indicaciones mientras sus estudiantes observaban la partitura. Los alumnos prácticamente no leyeron en silencio las piezas, mientras los maestros sí aprovecharon este corto tiempo para prepararse ellos mismos. Ambos ejecutaron ocasionalmente fragmentos muy pequeños de las piezas, Roberto tocaba algunas armonías y Denisse cantaba casi siempre el inicio de la pieza. No solo en la preparación, sino en distintos momentos de las clases, estos maestros cantaban, solfeaban entonando o sin entonar. Sin embargo, parece ser que sus estudiantes aún no aprendían a usar estas estrategias para la LPV, ya que solo se observó una ocasión en que Karla, alumna de Denisse, tocó un pequeño fragmento antes de iniciar la ejecución y durante una corrección posterior en la clase, cantó un fragmento con su maestra.

Tabla 11

Estrategias Empleadas por los Maestros Según el Momento de la Clase

Indicaciones de los maestros		
Preparación	Durante la ejecución	Retroalimentación
Karina (piano) A veces la maestra establecía el tempo, daba comentarios breves (tonalidad, digitación, tempo, compás, posición) y permitía observar la partitura en silencio.	Frecuentemente la maestra marcaba el pulso (con palmas o el pie) en volumen muy bajo. Realizó pocas correcciones sobre: ritmo (con palmas), notas y frases con solfeo entonado.	Comentarios generales breves de la docente sobre el desempeño y algunas correcciones (tempo, figuras rítmicas y posición).
Ana (piano) La maestra realizaba comentarios breves (claves, tempo, digitación, pulso y símbolos), dando tiempo limitado para observar la partitura en silencio. Los alumnos definían el pulso.	Ocasionalmente se corrigieron notas y se dieron indicaciones de la partitura. Rara vez se hicieron observaciones del tempo y el compás.	Pocos comentarios de la maestra entre cada ejercicio (tempo, pedal, digitación, dinámicas, articulación). A veces la maestra ligaba la retroalimentación con la siguiente pieza.
Lourdes (piano) La maestra dio comentarios breves (compás, tempo, tonalidad, bajo, ritmo, ignorar errores), seguidos de poco tiempo de lectura en silencio. La alumna establecía el pulso.	Se dieron comentarios frecuentes (tempo, tranquilidad, rítmica); en una ejecución la maestra marcó constantemente el pulso y a veces cantaba. Pero también se tocó sin indicaciones.	Episodios de diálogo entre alumna y maestra (bajo, rítmica, acompañamiento, detectar partes difíciles, armonía, simplificar partitura, anticipación, pánico).
Sofía (piano) La maestra dio indicaciones breves (contar en voz alta el compás y manos separadas) y después dio tiempo de lectura en silencio. El tempo fue a elección del estudiante.	Correcciones frecuentes (anticipación, notas digitación, ritmo y movimiento melódico). La maestra marca ocasionalmente el compás en voz alta y el pulso con la cabeza.	Episodios extensos de diálogo (adelantar lectura, digitación, posición, trabajo de clases previas y movimientos melódicos). Una vez se habló sobre la seguridad.
Fernando (piano) El maestro dio muy pocas indicaciones y poco tiempo de preparación en la primera lectura, después ligó la retroalimentación con la preparación de las nuevas piezas. Los alumnos establecían el tiempo.	Sin indicaciones, solo en una ocasión el maestro ayudó a una estudiante a descifrar las notas.	El maestro dialogó con los alumnos incitando su autoevaluación (tiempo, pulso, rítmica, técnica, alteraciones, posiciones, lectura anticipada, estilo, armonía, patrones).

Indicaciones de los maestros		
Preparación	Durante la ejecución	Retroalimentación
Roberto (guitarra) El docente hacía comentarios breves (armadura, compás y registro) mientras el alumno observaba la partitura; a veces incluyó la anticipación, el oído interno y el dibujo. El maestro dio muy poco tiempo de preparación en silencio y casi siempre estableció el pulso.	En los dúos, el maestro ocasionalmente contaba en voz alta o corregía las notas. En los estudios hacía muy pocas observaciones o, al contrario, guiaba la ejecución (contaba el compás en voz alta, cantaba, solfeaba, tocaba fragmentos, hacía indicaciones para anticipar la lectura.).	Al finalizar la clase se preguntaba muy brevemente a los alumnos sobre su desempeño.
Jorge (guitarra) El maestro dio indicaciones breves (posiciones, textura e imaginar digitaciones) antes permitir observar la partitura en silencio. A veces el maestro fijaba el pulso.	Sin indicaciones.	“ok, muy bien”
Denisse (clarinete) La maestra dio muy poco tiempo para observar la partitura, mientras marcaba el pulso, cantaba o ejecutaba fragmentos pequeños en su instrumento (duetos). Un episodio extenso de diálogo sobre los elementos a observar antes de leer (alteraciones, rítmica, compás, tonalidad), y otro de análisis armónico.	En los duetos, la maestra ocasionalmente detenía la lectura para corregir errores y solía dirigir a la alumna. En el repertorio, la ejecución era detenida para corregir errores (notas, ritmo y técnica). Se dio un episodio largo de análisis y uno de solfeo de la alumna. La maestra marcaba el pulso constantemente y realizaba correcciones con canto y solfeo.	Se hicieron comentarios al finalizar cada dueto y la maestra preguntaba frecuentemente: ¿qué pasó ahí? (errores de notas, tempo, pulso). Se dieron indicaciones sobre el pulso y la lectura de las dos líneas melódicas. Hubo un episodio largo de análisis armónico.
Francisco (trombón y eufonio) El maestro cambiaba su enfoque, daba indicaciones muy breves o extensas (símbolos, armonía, tonalidad, pulso, tempo, figuras rítmicas, compás) y en ocasiones establecía el pulso. Maestro y alumnos cantaban frecuentemente secciones de la pieza.	El maestro a menudo detenía la ejecución para corregir errores (rítmica, respiraciones, articulación y fraseo) mediante el canto y marcando el pulso. Regularmente el maestro marcaba el pulso con la mano, contaba el compás en voz alta y/o con movimientos de dirección. Pero, también hubo ejecuciones sin indicaciones.	El maestro ofreció pocos comentarios o, por el contrario, dialogaba extensamente con sus alumnos. Algunos aspectos incluidos fueron: pulso, matices, control, fraseo, dinámicas, visión panorámica, agógica, anticipación, accidentes, respiración, esfuerzo, relajación, ansiedad).

En cambio, los estudiantes del maestro Francisco sí solían cantar fragmentos como preparación para la lectura, tanto a media voz o como muy baja, incluso se observó que en el pre y post-test usaron esta estrategia. Acorde a esto, Francisco fue el maestro que más cantó durante todas sus clases haciendo correcciones e indicaciones sobre el ritmo, las articulaciones, el tempo, los matices y el fraseo, pero también para acompañar la ejecución de los estudiantes en voz baja o media. Así, el uso del canto y solfeo entonado solo fue común para este maestro, Denisse y Roberto, ya que, del resto de los docentes, solo Karina realizó unas breves correcciones a sus alumnos con solfeo entonado y Lourdes cantó un poco para acompañar a su Mariana en una lectura de la pieza.

Los temas del tiempo y el pulso fueron abordados por todos los maestros en cualquier punto de la clase, indicando a los estudiantes que tomaran un tiempo "cómodo" o "lento", pero, se observaron diferencias para establecer el tiempo entre los docentes. Mientras Fernando y Ana dieron libertad a todos sus estudiantes de seleccionar el pulso, Francisco y Karina ocasionalmente lo establecían y, Denisse y Roberto casi siempre lo fijaban antes de la ejecución. Este último maestro de guitarra fijaba una primera lectura lenta y una segunda más rápida, para él "la segunda leída es mucho más fácil". Él, al igual que Francisco, podía o no seguir marcando el pulso una vez iniciada la ejecución, los gestos más observados en los maestros fueron aplaudir, tronar los dedos, contar el compás o realizar movimientos de dirección.

En ninguna de las clases observadas los maestros emplearon el metrónomo, pero Lourdes durante su entrevista indicó que sí fue usado comúnmente en su clase y, por comentarios de la maestra Ana con sus estudiantes, parece que ocasionalmente también lo usó con sus alumnos. Muchos estudiantes, sobre todo de Ana, Karina y Francisco, solían marcar el pulso con el pie durante la lectura, aunque no se observó que los maestros dieran indicaciones al respecto. Solamente a Manuel, alumno de Sofía, se le solicitó que contara el compás mientras tocaba en el piano; la maestra dijo que usaron esta estrategia frecuentemente.

Al respecto, la maestra Karina solía preguntar a sus estudiantes si deseaban que ella les marcara el tiempo, con esto se refería a contar el compás en voz alta antes de que el estudiante comenzara la ejecución en el piano, pero, una vez que el alumno comenzaba a tocar dejaba de marcar en volumen alto y no intervenía en la ejecución y, aunque a veces realizaba movimientos con el tiempo de manera suave, como la maestra Sofía, estos parecían imperceptibles para los estudiantes. Aparte de marcar el pulso cuando le era solicitado por el alumno, Karina hizo pocas

observaciones al respecto, pero se observó que todos sus alumnos marcaban el tiempo con el pie durante casi toda la ejecución y seguían una misma secuencia para preparar la lectura: observaban en silencio la partitura, buscaban la posición en el teclado, empezaban a marcar el pulso y después tocaban. Solo en Julián, un estudiante de esta maestra, no se observó claramente esta secuencia, con quién Karina pudo trabajar menos LPV. Esto parece indicar que la rutina de preparación y el marcar constantemente el pulso eran parte del trabajo habitual.

Roberto y Francisco, maestros de trombón y guitarra, una vez iniciada la pieza dejaban de marcar o, por el contrario, continuaban guiando la ejecución de sus alumnos, no solo con el pulso sino cantando, realizando movimientos de dirección, o en el caso de Roberto, ocasionalmente solfeando o tocando en su instrumento. Francisco también desarrolló episodios de diálogo extensos con sus alumnos sobre el tiempo, en especial con Enrique, a quién marcó el tiempo durante casi toda la sesión y le preguntó "¿tú cómo piensas el pulso? ¿lo sientes o lo piensas?". Esta clase finalizó con la repetición de una pieza sin indicaciones para verificar que Enrique podía seguir un tempo constante. El maestro Francisco indicó en su entrevista que con este alumno ha trabajado el pulso constantemente desde el inicio de su formación, por lo que no descuidó este aspecto en la LPV, asimismo, manifestó que el pulso era el primer concepto básico que manejó durante todas las clases.

Al contrario de Francisco, Fernando nunca dio indicaciones a sus estudiantes durante la ejecución, pero sí desarrolló episodios de diálogo complejos con ellos. Después de leer la primera pieza, preguntó a Juan "¿cómo te fue? ¿qué salió, qué no salió?" y a Mauricio "¿fue fácil? ¿fue difícil? [...] ¿qué es lo que te dio problema?". A partir de estas preguntas detectaron dificultades sobre las alteraciones, la armonía o aspectos técnicos y, el maestro prosiguió a buscar la siguiente pieza para LPV del mismo compositor para abordar estos elementos. Fernando comentó: "leíamos obras similares, hablando de cuál fue la dificultad, y qué pudieran reciclarse para la próxima". En menor medida, y basándose en su percepción del desempeño del estudiante, Ana elegía los ejercicios según la ejecución anterior del alumno, aunque en otras clases tenía previamente definidas las piezas. Ella tampoco solía dar indicaciones a sus alumnos, pero esto parece ser su estrategia para la clase:

> Lo que usábamos principalmente era que trataran de leer lo que pudieran, como pudieran, pero que nunca se detuvieran, que trataran de conservar el ritmo, así fuera muy lento, no

importaba muchas veces la indicación de tempo que tuviera la partitura, sino que ellos mismos tuvieran un pulso constante.

Aparte del pulso, otro de los temas más recurrentes fueron los relacionados con la armonía. Ocasionalmente las indicaciones fueron muy breves, como en la clase de Karina, quién mencionó a Victoria: “Primero hay que fijarse en la tonalidad”, apoyando esta idea, casi siempre la maestra o los estudiantes expresaban en voz alta la tonalidad del ejercicio durante la preparación. De manera similar, Francisco solía preguntar a sus alumnos la tonalidad de las piezas, o incluso él mismo la mencionaba; en ocasiones también indicó modulaciones antes de iniciar la ejecución. Para el maestro Roberto, de guitarra, fijarse en la armadura también era uno de los elementos básicos al analizar la partitura, así como fijarse en el compás, y en “la nota más alta y más baja”, refiriéndose al rango de la pieza.

Otros maestros abordaron la armonía con diálogos más extensos. En la clase de Fernando, Mauricio indicó que su mayor problema fue “esa armonía tan extraña”, después de la lectura en el piano de la primera pieza de jazz. Después de trabajar otras obras llegaron a la conclusión formulada por el maestro: “donde está la combinación de armonía extraña después de rítmica rara, ahí es donde pasa algo”. En cambio, Lourdes y Sofía se refirieron al análisis armónico como un apoyo para facilitar la lectura en el piano. La primera sugirió a su alumna, Mariana, que simplificara la partitura basándose en la armonía cuando no pudiera acomodar correctamente las posiciones de los acordes. Relacionado con esto, Sofía indicó en su entrevista que su estudiante, por trabajar en un grupo de música popular, era muy hábil para identificar la armonía de las piezas y ocasionalmente cambiaba las posiciones de los acordes, a lo cual ella comentaba:

> Yo le decía que eso no era lo que está escrito, pero que estuvo bien que lo haya resuelto de esa manera, sobre todo ya cuando estás en un trabajo que no puedes detenerte y hay que seguirle. Entonces, yo le decía, cuando lees a primera vista tú te puedes agarrar de eso, te puedes apoyar en esa habilidad que tienes.

Sin embargo, la maestra también hizo énfasis durante la clase observada que no solo era necesario el análisis armónico de la pieza, sino melódico:

> Obviamente descifrarlo armónicamente te va a servir, pero si no comprendiste cuál era el motivo, cuál era la frase, entontes te va a ser todavía más difícil. Entonces desde un principio estar pendiente: ¡ah! ¡aquí!, este era un motivo, acá se repitió el motivo del principio, entonces, ir así hilando ideas.

La maestra Denisse, de clarinete, también realizó análisis melódicos en las piezas de sus estudiantes, ligándolos con la armonía. Esta docente dirigió constantemente preguntas sobre la armonía a sus alumnas. Por ejemplo, con Luisa, al no decir correctamente la tonalidad de la pieza, entabló una extensa conversación para llegar a la respuesta correcta y, con Karla, dirigió el análisis armónico para hacer notar errores en las alteraciones. La maestra indicó que esta fue una problemática detectada en sus estudiantes:

> Me di cuenta que no están conscientes, por ejemplo, de la armonía, o que ven nota por nota, cuando se puede hacer de una manera más fácil, bueno, que a mí me ha funcionado. Entonces los puse a que por compás me dijeran la armonía; do mayor, fa mayor, a dónde fue modulando y creo que eso les ha ayudado, al menos en una alumna le ha ayudado mucho al momento de leer.

En particular, la observación sobre leer "nota por nota" de Denisse, parece estar relacionado con la lectura relativa y, aunque tampoco fue expresado directamente por otros maestros, tres docentes usaron conceptos que podrían estar relacionados. Sofía indicó a Manuel que usara como guía visual los movimientos de las notas hacia arriba o hacia abajo y los grados conjuntos. Esto podría ligarse con el concepto "dibujar", que recomendaba Roberto, "[al] ir dibujando, no sé qué sucede, pero empiezas a observar de diferente forma lo que estás tocando". Sin embargo, el maestro no volvió a mencionar esta analogía ni dio más explicaciones al respecto.

De manera más general, Francisco comentó que no era necesario ver detenidamente cada aspecto de la partitura, como los matices y las alteraciones: "¿qué puedes observar de manera más panorámica? [...] es decir, algo que no tienes que enfocarlo para saber qué es [...] porque lo estás viendo como una figura". El maestro manifestó que, por el nivel del estudiante, los elementos básicos de rítmica y métrica ya no deberían ser un problema, centrando el trabajar en desarrollar esta "visión panorámica". Solo en la clase con Alfredo se trabajó este aspecto, pero en una conversación informal con Gustavo, otro alumno avanzado de Francisco, el estudiante mencionó que también estaban trabajando esta visión panorámica.

Otra habilidad necesaria para la LPV trabajada por algunos docentes fue la lectura anticipada. La mayoría de los maestros que abordaron este tema pidieron a sus alumnos aprovecharan notas y acordes repetidos o largos, así como los silencios para, en palabras de la maestra Sofía: "olvidar un poco lo que estás tocando para ver [y] concentrarte en la nota que sigue". De igual forma, Lourdes explicó a Mariana que distinguir acordes repetidos y respetar los

silencios, le permitiría anticiparse a preparar las siguientes notas, igual que Roberto, quién aconsejaba a sus estudiantes tener “la vista adelante”. De manera distinta, el maestro Francisco abordó la anticipación de recursos técnicos para facilitar una lectura más fluida, como cambiar el registro de las notas escritas, sin embargo, señaló que también es importante “anticiparte a ver cómo va a sonar abajo”.

Este último consejo de Francisco fue de las pocas menciones sobre aspectos auditivos dentro de las clases observadas. La maestra Denisse de clarinete preguntó a Karla después de cometer un error en las alteraciones si no lo percibió auditivamente y, al trabajar con Luisa, indica “tienes que fijarte totalmente qué está sonando” refiriéndose a la armonía de un pasaje ensayado. Otras indicaciones más breves fueron realizadas por el maestro Roberto a su alumna Perla, quien pide durante la preparación: “escúchalo en tu cabeza”, y la maestra Ana, que señaló a Claudia “si no suena” es porque hay algún error en la ejecución.

Experiencias de los Maestros durante la Intervención

Para determinar los ejercicios y estrategias de LPV aplicados durante la intervención, de los nueve maestros, solo Roberto buscó consejo con un docente de otra institución en México que ha realizado investigaciones sobre la LPV en guitarristas. Parece ser que los demás se basaron en su experiencia docente o, como señaló Sofía, en la experimentación durante las clases.

Aunque la mayoría de los maestros también trabajaban en orquestas, como pianistas acompañantes o integrantes de ensambles de cámara, no se les preguntó directamente sobre su práctica como ejecutantes en LPV, sin embargo, en tres entrevistas surgió el tema. Tanto Sofía, de piano, como Denisse, de clarinete, consideraron que es una habilidad que ellas poseían, aunque la primera mencionó que “son cosas que ya hace uno como por inercia, no te pones a pensar cómo las aprendiste, cómo las adquiriste, en cambio si ya das una clase en la que estás enseñando eso, pues tienes que hacer una retrospectiva”. Al contrario, Denisse comentó: “en lo personal, a mí me ayudó mucho que mis maestros me pusieran esas actividades de lectura a primera vista, de tocar en ensambles, de leer inmediatamente y hacerlo bien”. Sin embargo, Roberto indicó que es una habilidad que se encuentra trabajando: “también estoy explorando esto, al mismo tiempo yo estoy estudiando la primera vista, entonces, no soy experto aún”. Así, en estos tres maestros se pudo observar distinta formación en LPV.

Casi todos los docentes manifestaron que la LPV es importante para los estudiantes, pero tanto Francisco, de trombón, como Jorge, de guitarra, expresaron que primero los estudiantes

deben desarrollar un mínimo nivel técnico. En el caso de los alientos, Francisco señaló que el alumno debe aprender a manejar su respiración adecuadamente para poder leer a primera vista. Jorge, por otra parte, externó que el mayor inconveniente es "cambiar el paradigma de cómo enseñamos la guitarra para introducir la LPV". Él indicó que, a niveles iniciales, la LPV puede no representar un recurso útil para los estudiantes porque no permite atender:

> Problemáticas que se van a dar, ya sea en ensamble o cuando él tiene ya la responsabilidad de sacar en poco tiempo un repertorio que le exige resolver la lectura lo más rápido posible para enfocarse en lo que serían aspectos técnicos, ejecucionales, musicales, etcétera.

Sobre este último punto, Roberto, también maestro de guitarra, y Denisse de clarinete, consideraron que desarrollar la LPV es fundamental para favorecer el trabajo del repertorio, aunque no hablaron de un nivel mínimo necesario del estudiante. Esta última maestra también manifestó que la LPV es fundamental para favorecer el futuro profesional de sus estudiantes, ayudándolos a desempeñarse en orquestas.

Entre los maestros de piano se encontraron diferencias importantes en su forma de visualizar la LPV en la formación del estudiante. Sofía y Lourdes enfatizaron el posible futuro profesional de los alumnos como acompañantes, esta última mencionó: "creo que es muy importante, sobre todo para los pianistas, porque la mitad del trabajo lo que hacemos es lectura a primera vista, o más a veces, entonces descuidarla, no trabajarla o tenerle miedo te cierra muchas puertas laborales". Por otra parte, Karina y Ana, consideraron importante la LPV para favorecer el aprendizaje del repertorio, Ana cree que el perfil del estudiante no debe afectar la forma de ver la LPV: "es importante que lo practiquen, no si van a ser acompañantes, simplemente por tocar el instrumento es importante hacer lectura a primera vista". Con una visión distinta, Fernando indicó que es importante:

> Solamente en las personas que quieren dedicarse a fondo a tocar, en todos los demás no le veo caso invertirle mucho tiempo, pero si alguien es su instrumento principal y tiene la intención de tocar, sí le veo mucho sentido a que mejoren para sacar su repertorio más rápido, para poder procesar más música en menos tiempo.

Observamos que, aunque todos consideraban importante la LPV, diferentes maestros, incluso del mismo instrumento musical, tuvieron opiniones diversas sobre la utilidad de desarrollar la LPV en los alumnos.

Pocos maestros percibieron que sus alumnos trabajaron LPV fuera de clase durante la intervención. Solo Roberto afirmó que sus alumnos estudiaron LPV: “sé que sí trabajan la primera vista en su casa [...] no nada más en clase, les interesa avanzar más rápido en ese aspecto”, incluso “lo están viendo como una parte ya normal de la práctica de la guitarra”. Por otra parte, Francisco indicó que Gustavo, uno de sus estudiantes avanzados de trombón, trabajó frecuentemente LPV en diversas orquestas, y Nicolás, quien en una conversación informal manifestó estar muy involucrado en la composición, estuvo escribiendo sus propios ejercicios para LPV.

En cambio, según la maestra Ana de piano, solo algunos alumnos, avanzados en su repertorio, estudiaron ocasionalmente LPV fuera de clase. Ella percibió que ellos “piensan que [la LPV] no es importante”, ya que “solo en clase lo hacían”. Karina también observó que sus alumnos “estaban más preocupados por presentar las piezas” y no cree que hayan trabajado LPV de manera independiente. Incluso, Lourdes observó resistencia en su alumna de piano, Mariana, para realizar las actividades de LPV durante las clases, aunque la estudiante parecía estar interesada en desarrollar la LPV, la maestra cree que le daba miedo enfrentarse a la lectura y “no se da el tiempo para estudiarlo”. Similar a las observaciones de los maestros, los datos obtenidos de los alumnos en el cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV del post-test, indicaron que de los 22 alumnos que realizaron las actividades de LPV en su clase de instrumento individual, solo trece afirmaron haber practicado LPV de manera independiente, con un promedio de 66 minutos a la semana.

Percepciones sobre el Avance en LPV de los Estudiantes

La maestra Sofía, de piano, observó que Manuel mejoró significativamente su LPV, ella lo percibió no solo en el trabajo en clase, sino en las piezas nuevas de repertorio, expresó:

> Me sorprendió que la pudo resolver él solo, cosa que antes no pasaba. Venía y la leía, pero no estaba resuelta, sí la había estudiado, pero como que no la había resuelto, entonces ahora con esto, ya como que lo puede resolver él solo.

De forma similar, Roberto y Jorge de guitarra, notaron una disminución en el tiempo que sus estudiantes invertían para montar el repertorio del semestre. Aunque la alumna de Jorge no tuvo “una diferencia muy notoria en la mejoría de su LPV, sin embargo, en la confianza sí”; el maestro también observó “una menor resistencia a sentarse y hacer la lectura en un determinado tiempo de una partitura nueva, cosa que antes sí le costaba más trabajo”. Francisco percibió que sus alumnos más avanzados mejoraron su LPV, sin embargo, el maestro atribuyó parte de esta, en especial con

Gustavo, quien "se ha desarrollado ya más en panoramas más reales", a la práctica de LPV fuera del ambiente escolar.

Pocos maestros percibieron en sus estudiantes mejoras significativas en su desempeño en LPV, pero sí menor nerviosismo durante la lectura. Karina manifestó: "al principio estaban más nerviosos, y ahora se acostumbraron más". Fernando solo observó que Gloria, su alumna con menos experiencia en LPV, mejoró un poco su desempeño, pero más que nada vio que la estudiante tenía "menos temor a equivocarse, a tratar de seguir mejor". Lourdes también vio que Mariana aprendió a continuar leyendo "aunque se le fueran algunas notas" y, durante las últimas clases podía "afrontar la partitura sin tanto miedo". También Ana observó menos tensos y nerviosos a sus estudiantes al enseñarles que durante la LPV "no se preocupen si tocan mal, se pueden cometer errores".

Otras maestras también percibieron que sus estudiantes tuvieron la oportunidad de ver la LPV como algo accesible para ellos. Karina dijo que dedicar tiempo de la clase a la LPV sirvió para que los alumnos "no sintieran que fuera algo imposible, sobre todo para todos aquellos que no son muy buenos leyendo, que vieran que es posible hacerlo, lento, super lento, pero que finalmente sí lo pueden hacer", permitiéndoles "ser más independientes en el estudio". También Sofía observó que su alumno "se sorprendió de que pudo leer ciertas cosas, al darse cuenta de que él podía leer". En cambio, Fernando observó que sus estudiantes avanzados manifestaban: "¡ay, que mal, yo debería poder leer!" y "¡ah, yo debería leer mejor!".

En general, el progreso de los estudiantes no necesariamente estuvo ligado al desarrollo técnico. Francisco, Ana y Denisse mencionaron que sus estudiantes más avanzados fueron quienes mejoraron su desempeño en LPV. Por otra parte, Sofía observó que Manuel aumentó su nivel de LPV, a pesar de tener "un nivel que se podría considerar bajo para el semestre que está". Fernando solo observó progreso en Gloria, su alumna menos avanzada. Sobre los demás manifestó:

> No noto cambio por hacer las actividades de lectura a primera vista, pienso que sí está bien el hecho de tener algo formal, pero en el periodo de tiempo que lo hice no pienso que haya habido cambio en el corto plazo, pienso que el cambio se vería en mucho más tiempo.

De los 27 estudiantes que realizaron el pre y post-test, incluidos los que no realizaron actividades de LPV con su maestro en la clase individual, solamente tres consideraron que no mejoraron su desempeño en LPV. De estos tres estudiantes, dos manifestaron que no mejoraron su LPV por no haber estudiado este aspecto durante el semestre. En cambio, Gloria solo expresó:

"no siento que sea más sencillo que antes", manteniendo una opinión contraria a su maestro, Fernando, quién consideró que ella sí había mejorado su LPV.

Cambios en la Rutina de las Clases y de los Maestros

Varios maestros percibieron cambios positivos en su rutina de clase, a pesar del tiempo que tuvieron que dedicar. Para Francisco representó que los estudiantes tuvieron que "enfrentar panoramas nuevos, es decir, que no están tan acostumbrados a realizar este tipo de actividades, entonces yo siento que eso es lo que percibí, que se enfrentaban a realidades nuevas". También Denisse observó que sus estudiantes vieron "todo lo que abarca leer primera vista, porque si no, creo que jamás les pasa por la mente". Incluso Karina observó que el cambio de rutina de las clases "desestresó [a los alumnos] un poco para ver otras cosas distintas". Por otra parte, Lourdes pudo "hacer un pequeño análisis de realmente cómo estaba su lectura, qué piezas puede abordar más fácilmente y qué piezas no", sugiriendo que realmente no conocía el desempeño de la estudiante en esta actividad, ya que mencionó: "[en] la materia de instrumento [...] te enfocas en otras cosas, que a lo mejor le dices, léelo, y tú no sabes cómo lo leyó, pero a ti lo que te interesa es que lo traiga leído".

Algunos docentes también percibieron algunos beneficios en su desempeño. La maestra Sofía de piano, al buscar diversas estrategias para que su alumno pudiera abordar la LPV, indicó: "me di cuenta de muchas cosas que se pueden hacer como maestra para ayudarlos a desarrollar esa habilidad [...], creo que me sirvió más a mí que a él". Roberto también vio que como maestro de guitarra: "mi desempeño también se vio mejorado, no sé, en general se me hizo correcto a lo mejor tener una planeación más correcta para las clases sobre este tema de primera vista". El maestro Jorge de guitarra, a pesar de no haber trabajado muy frecuentemente LPV con su estudiante, manifestó:

> Los retos nos motivan, como dije ahorita, a salir de nuestra zona de confort, eso nos empuja [...] a siempre estar explorando qué posibilidades tenemos de llevar más allá de lo que ya tenemos desarrollado un cierto talento o habilidad en la ejecución del instrumento. Entonces, yo creo que si bien no podemos, tal vez es muy apresurado para decir; sí, sí desarrolló la lectura a primera vista en tal o cual porcentaje, al menos como decimos vulgarmente, se nos movió el "changuito" acá adentro, entonces, yo creo que el tratar de resolver en tiempo real, o en ese mismo momento la lectura, le hace a uno mover

mecanismos neuronales que no está acostumbrado a hacer, cuando uno está sometido a la rutina, entonces yo creo que sí hay un avance positivo en eso.

Sin embargo, el maestro Esteban, quien no realizó las actividades de LPV indicó: “no es real para que el maestro durante clase [dedique tiempo a la LPV], ni un maestro va a perder su tiempo, no puedo perder mi tiempo sabiendo que en dos meses, tres meses, tenemos exámenes o algo así”, para este maestro “tienes que trabajar su material para examen o tienes que trabajar sobre su agilidad de lectura, esa va a ser otra carga para maestro”.

Opiniones de los Maestros sobre Incluir LPV en Clase de Instrumento Individual o en una Materia Separada

Los dos maestros de alientos que realizaron las actividades de LPV durante la intervención, consideraron que, para desarrollar esta habilidad, no es necesaria una clase dedicada exclusivamente a la LPV, sino que el trabajo en ensambles sería más adecuado. Francisco, de trombón y eufonio, mencionó que en la realidad, la LPV se da en agrupaciones, y al trabajar de manera individual con los estudiantes no se aborda la problemática de escuchar otros instrumentos musicales, o incluso, interactuar con un director: “es un poquito complicado hacerlo de manera individual, claro que sí se puede, no estoy diciendo que no, pero enfrentando una realidad yo digo que los ensambles, música de cámara, agrupaciones, creo que podría haber un desarrollo más significativo”. Al igual, Denisse mencionó que en ensambles los estudiantes “desarrollan otro tipo de habilidades” y enfrentan la dificultad de “hacer la música al instante”, ella considera que en la clase individual de clarinete se pueden incluir “tips que te van a ayudar a leer más fácil, más rápido y mejor”.

En cambio, el maestro Esteban de clarinete y oboe, quien no realizó actividades de LPV con sus estudiantes, opinó que es necesario crear una materia que puede incluir el trabajo con ensambles: “es muy importante que tengan alguna hora o materia específica que se llame lectura de primera vista, puede ser ensambles, pero sí necesitan alguna hora para mejorar su lectura”. Este docente también señaló que el maestro de instrumento individual no puede abarcar la LPV aparte del aprendizaje del repertorio y que debe ser responsabilidad del estudiante: “lectura es problema de él, y mío también porque yo batallo, pero para su futuro él tiene que esforzarse para empezar a leer”.

Los dos maestros de guitarra tampoco coincidieron al respecto, mientras Roberto indicó que “parte del programa en la academia de guitarra es agregar o anexar una materia en donde

puedas ver primera vista, aparte de la clase de guitarra que tienes con el estudiante". Por el contrario, Jorge considera que la LPV se debería abordar:

> En la clase de instrumento, no aparte [...]. Porque bueno, dos cosas, los más probable es que si es separada la atienda otro profesor, y la didáctica y la pedagogía que pueda emplear otro docente puede tener diferencias de aplicabilidad en lo que sería el maestro titular de instrumento, aunado a eso, lo que sería el conocimiento del profesor respecto al alumno al que está proponiéndole la lectura a primera vista. [...] Si lo va a atender alguien de LPV que no sea alguien que conozca a mi alumna, lo más probable es que le exija cosas que no esté en posibilidades de ofrecer dicha alumna, por otro lado, lo que es la LPV, tendría que ser algo bien específico del instrumento y aquí el problema, al menos en la institución, es que la lectura a primera vista se ve como una generalidad, no como una particularidad. Es decir, no es lo mismo leer a primera vista un cantante, un guitarrista, un pianista, un flautista, etcétera, desde la mera escritura hasta lo que serían los modismos en la escritura para los instrumentos, eso ya difiere. Entonces tratar de unificar a todos, o a la mayoría de los instrumentos en una generalidad de LPV se me hace peligrosa, inadecuada e inútil.

En este sentido, ambos maestros de guitarra abordaron problemáticas de la institución sobre la enseñanza de la LPV, mientras en la escuela de Roberto ya se había detectado la necesidad de trabajar este aspecto, Jorge indicó que según el funcionamiento de su institución, sería mejor trabajar LPV en la clase de instrumento individual, pero en su caso en particular "siempre y cuando otras prioridades tengan espacio para ser atendidas", refiriéndose a la composición musical, una prioridad de su clase.

También basándose en el funcionamiento de su institución y en las ventajas que ofrece la dinámica de la clase individual, Sofía de piano expresó que cree necesario trabajar LPV tanto de manera individual como grupal:

> El problema de hacerlo una clase separada, bueno yo lo veo así, aquí en la escuela lo hacen, pero son grupales, no sé cómo funcionan [...]. Siento que no hay ese contacto directo con la experiencia de alumno-maestro. Claro que puede tener sus ventajas, si estás leyendo en grupo, como que es un poco contagioso, y si algo no te sale lo estudias o te concentras, o te aconsejas entre alumnos, que a veces los consejos entre alumnos son mejores que los que nos dan los maestros, esas podrían ser las ventajas, pero yo siento que es muy importante que no se deje de ver en clase de instrumento como tal. [...] Si es uno solo te

> das cuenta de las fortalezas que tiene el alumno y en las que se puede basar. [...] Si haces una clase grupal, tendría que seguir siendo individual, si es aparte, que siga siendo individual y si es como la materia de instrumento se me haría mejor.

De igual manera, Karina manifestó que la LPV se podría abordar tanto en la clase individual de piano como en una materia separada. Lourdes, en cambio, expresó que una materia específica para LPV sería de más provecho para los estudiantes de piano: "si hay un maestro que está trabajando con ellos la lectura y que tiene técnicas para que la mejoren, creo que a nosotros como maestros de instrumento nos ayudaría muchísimo", pero mencionó que es necesario que el estudiante lo adopte como parte de su estudio diario. Ana también indicó que sería mejor abordar la LPV "como una materia separada al principio de la carrera, y ya después debería haberse hecho un hábito de ellos para que no tengan que continuar toda la carrera llevando esa materia". Ella mencionó que desgraciadamente, "debe ser un poquito coercitiva la cuestión, porque siento que, si no lo practican ellos y la escuela no se los facilita, pues va a ser un poquito más difícil que la practiquen".

También Fernando de piano señaló que la LPV tiene que ser parte del estudio diario de los alumnos, pero, contrario a Ana, piensa que "la lectura no debe ser abordada como una actividad de clase que sea rígida dentro del currículum". Él cree que ninguna de estas dos estrategias, incluirla en clase de instrumento individual o como una materia separada, serán eficaces si los alumnos no dedican tiempo a la misma:

> Esto es algo que debe hacer la gente por su propio pie y hacerlo como aprender un idioma, en clase está bien, ayuda mucho aprender un idioma, pero si uno no hace estas actividades en su vida diaria, no va a funcionar. [...] Creo que como una herramienta en la clase de instrumento puede incluirse, y si hay casos en los que sí ayuda para iniciar a la gente un poco en esto. No creo que amerite tener una clase, digamos así, de una hora asignada o dos horas asignadas al semestre. [...] Tiene que ser algo que se practique en la vida real, en condiciones reales, y no nada más en prácticas en clase.

Se puede observar que no existe un consenso en las opiniones de los maestros para el mejor desarrollo de la LPV, viéndose influenciados no solo por las demandas del instrumento musical, sino por las creencias del papel del maestro y del estudiante en la formación musical, e incluso, por factores institucionales.

CAPÍTULO VI
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo integra y discute los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación. Primero se abordan la autoeficacia percibida y el desempeño de los estudiantes en LPV, seguidos del desarrollo de la intervención, estrategias y experiencias. Se exponen las principales limitantes a las que estuvo sujeto el estudio y sus implicaciones para la práctica de docentes y alumnos. Para finalizar, se exponen algunas posibles líneas de investigación y las conclusiones.

Autoeficacia Percibida y Desempeño en LPV

En esta investigación, la intervención realizada para mejorar la LPV tuvo efectos positivos en la autoeficacia específica percibida y el desempeño en dicha actividad por los estudiantes universitarios de diferentes instrumentos musicales. Asimismo, la autoeficacia específica predijo el desempeño el LPV, asociación que aumentó después de que los estudiantes pasaron por el proceso de intervención. Estos resultados soportan los hallazgos de otros investigadores que indican que la autoeficacia percibida predice la ejecución en estudiantes de música de diversos instrumentos musicales y niveles de desempeño instrumental (McPherson y McCormick, 2006; McCormick y McPherson, 2003).

Sin embargo, cuando se trata de la autoeficacia general hacia la LPV, no se encontraron cambios significativos después del proceso de intervención, ni correlaciones significativas con el desempeño, a pesar de que la mayoría de los alumnos dijeron que habían mejorado su LPV durante este periodo. Es posible que el Cuestionario de Autoeficacia General, al no haber estado asociado con la pieza en específico que leyeron los estudiantes, no haya alcanzado suficiente predictibilidad en su medición (Bandura, 1997). Esta podría ser una de las razones por las cuales Stewart (2002) previamente no encontró relaciones entre la autoeficacia y la LPV, ya que solo preguntó a los estudiantes “¿qué tan bien lees a primera vista?” (p. 110).

Los alumnos de instrumentos melódicos presentaron mayor autoeficacia específica y desempeño hacia la LPV. Esto podría deberse a varios factores, en primer lugar, a la dificultad de la lectura polifónica, que en los pianistas se traduce a descifrar dos pentagramas a la vez (Waters et al., 1998), y en los guitarristas a encontrar las posiciones en el instrumento (Laguna, 2019). Por otra parte, en comparación a los alumnos de instrumentos armónicos, la mayoría de los alumnos de instrumentos melódicos reportaron haber participado en actividades fuera y dentro del contexto escolar donde requirieron la LPV antes de la intervención, lo cual indicaría que tienen mayor

experiencia en esta actividad. Además, ya que las piezas musicales fueron elegidas con asesoría de los maestros de instrumento individual, es posible que los maestros de instrumentos melódicos tuvieran un mejor panorama del nivel de LPV de sus alumnos.

Hasta el momento, no se han encontrado investigaciones en el área musical que hayan comparado o realizaran dos tipos de mediciones de autoeficacia, una general y otra específica a la tarea. El haber encontrado diferencias entre ambas, indican que es necesario ahondar más en estas diferencias en diversas habilidades necesarias para la formación instrumental. Sobre todo por el impacto que tiene la autoeficacia en el esfuerzo, motivación y perseverancia que las estudiantes muestran para desarrollar una habilidad (Bandura, 1977, 1997; Zarza, 2018) y, específicamente a la calidad de la práctica instrumental diaria (Hewitt, 2015; Miksza, 2015; Nielsen, 2004). El que pocos estudiantes participantes en la intervención hayan incluido la LPV como parte de su rutina diaria de estudio, podría estar relacionado con las diferencias encontradas en la autoeficacia general y específica hacia la LPV.

Pocos maestros observaron avances relevantes en la LPV de sus alumnos durante el desarrollo de la investigación, contrario a la opinión de sus alumnos y a la evaluación del desempeño, medida a través del juicio de expertos. En los docentes que sí observaron avances en la LPV de sus estudiantes, este no estuvo ligado al nivel técnico. Por ello, aunque la literatura indica que se debe contar con un nivel mínimo para poder abordar la LPV (Lehmann y Ericsson, 1996), es necesario analizar cuál es el momento óptimo para introducir la LPV desde etapas tempranas de la enseñanza instrumental, ayudando a disminuir las diferencias entre esta habilidad y el aprendizaje de repertorio ensayado y memorizado (Lehmann y McArthur, 2002).

Desarrollo de la Intervención, Estrategias y Experiencias

Aunque muchos alumnos expresaron que habían requerido de la LPV dentro y fuera del contexto escolar, los maestros indicaron que favorecer esta habilidad no es uno de los objetivos de sus clases de instrumento individual, por lo cual, antes de esta investigación, rara vez incluían LPV (Zhukov, 2014). Por otra parte, varios docentes opinaron que es suficiente la lectura inicial de las obras del repertorio para desarrollar la LPV de los alumnos, incluso, algunos estudiantes del maestro que no realizó las actividades de LPV apoyan esta idea, por los resultados obtenidos en sus cuestionarios. Sin embargo, los investigadores sugieren que el trabajo de repertorio se centra en el perfeccionamiento de la obra y no desarrolla las habilidades necesarias para la LPV (Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005). Durante la investigación, a pesar de que todos los

docentes habían accedido a dedicar tiempo de su clase a esta habilidad, solamente nueve maestros y 22 alumnos, de los 10 y 27 participantes, las realizaron con frecuencias distintas. Varios docentes indicaron que el tiempo de clase fue insuficiente para incluir LPV (Vázquez et al., 2016) y cumplir con el repertorio obligatorio, confirmando la prioridad de las obras ensayadas y memorizadas (Burwell, 2012, 2018; Karlsson y Juslin, 2008).

Durante las clases observadas, los docentes establecieron el contenido de las actividades de LPV —con excepción de una clase— basándose en las características específicas de sus instrumentos musicales (Wolfz et al., 2018; Wurtz et al., 2009) y en las dificultades que presentaba cada estudiante hacia la LPV (Mishra, 2014b, 2015). Sin embargo, la mayoría de los docentes no recurrieron a resultados de investigaciones para planear estas actividades (Clark et al., 2014), valiéndose de su experiencia y experimentación durante las clases (Burwell, 2012; Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008; Lehmann y McArthur, 2002; Karlsson y Juslin, 2008; Simones, 2015). En general, los maestros dirigieron las sesiones de acuerdo con el modelo del maestro-aprendiz, sin embargo, en varios momentos se observó que estos incitaban la reflexión y el análisis de los estudiantes, lo cual podría indicar un alejamiento de este modelo (Creech y Gaunt, 2018).

En estas actividades, la mayor parte del tiempo se dedicó a la ejecución de los estudiantes y los maestros rara vez modelaron en su instrumento musical (Karlsson y Juslin, 2008). Aunque esto permitió que los alumnos tuvieran más experiencias de maestría, es posible que carecieran de suficientes oportunidades de aprender de forma vicaria, lo cual favorece la adquisición de habilidades complejas (Bandura, 1977, 1997; Schunk et al., 2008). Asimismo, no se advirtieron actividades relacionadas al trabajo colaborativo, entre pares, o que trataran de simular contextos relacionados con el ámbito profesional, a pesar de que algunos maestros resaltaron los beneficios de este tipo de actividades para la enseñanza instrumental (Carey y Grant, 2015).

En cuanto a estrategias específicas para desarrollar la LPV, casi todos los maestros enfatizaron el análisis armónico, pero en ninguna clase fue contextualizada con el estilo o periodo histórico para favorecer el desarrollo de expectativas (Wristen, 2005; Zhukov et al., 2016). Si bien en una clase se leyeron obras de jazz, solo se advirtió que la armonía y la rítmica presentaban características distintas al repertorio normalmente abordado y no se ahondó en los elementos interpretativos del estilo, como la ejecución del *swing*. Por otra parte, solo a un alumno se le solicitó que usara un sistema de conteo durante la ejecución y, aunque casi todos los estudiantes usaron el

movimiento corporal para seguir el pulso (Mishra, 2015), no se observó que los maestros dieran indicaciones al respecto.

Si bien se mencionó ocasionalmente, no se aplicaron estrategias específicas para fomentar el desarrollo auditivo (Mishra, 2014b), adelantar la lectura de la partitura durante la LPV (Zhukov et al., 2016) o la lectura controlada (Mishra, 2014b). Por otra parte, la composición únicamente se abordó en una clase, pero el maestro elaboró el ejercicio de LPV y en ninguna clase se fomentó la improvisación (Mishra, 2014b). Por último, a pesar de que casi todos los docentes enfatizaron las ventajas de los ensambles y del acompañamiento para favorecer la LPV, solo dos maestros tocaron con sus alumnos y otra incluyó obras de acompañamiento, pero sin incluir la voz cantante (Mishra, 2015; Zhukov et al., 2016). Es posible que la poca familiaridad de los maestros con incluir LPV en sus clases, su formación instrumental previa en esta actividad, y el tiempo limitado para la intervención, afectara la cantidad y calidad de las estrategias y materiales abordados por los docentes, tomando como referencia los métodos y estrategias del trabajo de repertorio.

Aunque algunos docentes participantes reportaron que sus estudiantes tenían menor temor a equivocarse durante la LPV después de la intervención (Banton, 1995), la mayoría de los maestros, más que observar ventajas en la LPV de sus estudiantes, percibieron beneficios en su práctica pedagógica, sobre todo por el cambio de rutinas y la exploración de nuevas habilidades como docentes e instrumentistas, a pesar de que algunos maestros mostraron resistencia a realizar cambios en sus clases. Esto parece indicar que no cuentan con una dinámica de colaboración entre pares para mejorar su práctica docente (Burwell et al., 2017; Gaunt, 2008), y tampoco están habituados a participar en investigaciones (Burwell, 2012; Karlsson y Juslin, 2008), en las que puedan reflexionar y analizar críticamente sus propias concepciones sobre la enseñanza musical y sus prácticas pedagógicas. Ya que en este estudio no se ahondó en estos temas, sería necesario seguir realizando investigaciones para entender las complejas relaciones dentro de la enseñanza instrumental (Carey y Grant, 2015), así como las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para diversas habilidades musicales. Sin embargo, si se busca lograr cambios duraderos en esta formación, es necesario encontrar nuevas formas de involucrar a los maestros y a los alumnos en estas investigaciones. En este estudio, el empleo de métodos mixtos permitió entender la forma de trabajo de los maestros, sus experiencias con los alumnos y los retos enfrentados para realizar cambios en las rutinas de la enseñanza instrumental (Karlsson y Juslin, 2008; Fitzpatrick, 2014).

Limitantes del Estudio

En esta investigación, con la finalidad de contar con la disposición de maestros y alumnos para participar en la misma, se trató de afectar en la menor medida posible las clases y el tiempo de ambos, sin embargo, esto implicó diversas dificultades para el estudio. En cuanto a los instrumentos de recopilación de datos cuantitativos (Cuestionarios de Autoeficacia y LPV de las obras seleccionadas), se respetaron los salones y horarios correspondientes a las clases de instrumento individual de cada alumno, por lo cual estos factores variaron entre estudiantes. Asimismo, para no afectar las clases regulares y reducir al mínimo la intromisión en las mismas, solamente se observó una sesión por estudiante, y no se descarta la posibilidad de que estas clases fueran afectadas por la presencia de una persona externa a la misma. Sin embargo, no se encontraron discrepancias entre las observaciones de la investigadora y el contenido de las entrevistas con cada maestro. Por otra parte, estas observaciones se limitaron al tiempo dedicado a las actividades de LPV, por ello, no se pudieron comparar las estrategias usadas por los maestros para favorecer la LPV con aquellas empleadas regularmente para el trabajo de repertorio.

Por otra parte, no se contó con control estricto del tiempo y contenido de las actividades de LPV, y aunque se pretendía que la intervención abarcara un semestre escolar, debido a la organización y coordinación con los calendarios de cada institución y maestro, solamente se contó con aproximadamente 10 semanas para la realización de actividades de LPV. Si se toman en cuenta las suspensiones obligatorias de clases y otras actividades académicas, es probable que muy pocos estudiantes participantes hayan realizado las actividades regularmente durante este periodo. Esto indica qué, si se desean obtener cambios favorables y duraderos mediante la aplicación de cualquier intervención en contextos reales, que busque mejorar las prácticas educativas, es necesario contar con más tiempo para su realización, así como considerar los factores externos que pueden afectar a la mismas.

Aunque se informó a los estudiantes y maestros que la finalidad del estudio era conocer el sentido de autoeficacia, o creencia de habilidad hacia la LPV, en ningún momento se dio instrucciones específicas a los docentes para fomentar estas creencias en los alumnos. Solamente se deseaba conocer si una instrucción regular en LPV tenía efectos en la autoeficacia, y no se diseñó alguna estrategia de enseñanza específica que ayudara a fomentar la autoeficacia de los alumnos hacia la LPV. Desgraciadamente, los instrumentos de recolección de datos cuantitativos

y los resultados de la investigación no permitieron reafirmar que las fuentes de maestría son la fuente de autoeficacia más importante (Bandura, 1997; Hendricks, 2009; Zelenak, 2011).

También se debe señalar que el número de voluntarios por instrumento musical fue muy variado y no se contó con instrumentos de cuerda y cantantes. Asimismo, el nivel técnico de los estudiantes era distinto entre ellos, como se pudo observar por los años de experiencia en sus respectivos instrumentos musicales y la clasificación de los maestros según el repertorio abordado. Sin embargo, esta deficiencia se trató de compensar al asignar a cada estudiante las partituras adecuadas con la guía de los docentes. Por otra parte, debido a los pocos participantes disponibles, no se pudo contar con un grupo control que permitiera determinar los efectos del desarrollo instrumental general (Lehmann y Kopiez, 2016; Mishra, 2014b) durante el periodo en que se realizó la intervención, tanto en la autoeficacia percibida como en el desempeño en LPV. Sin embargo, a pesar de las limitantes que se presentaron para este estudio, hasta el momento no se han detectado otras investigaciones que aborden el trabajo de la LPV en la enseñanza instrumental individual en diversos instrumentos musicales en nivel universitario.

Sugerencias en Materia Curricular

Las escuelas participantes, una universidad y un conservatorio, difieren en la estructura de sus planes de estudio (Burwell, 2012) en los requisitos para ingresar a la licenciatura, la estructura de las asignaturas y la oferta de algunas optativas. Sin embargo, no se observaron diferencias en el enfoque de la clase de instrumento individual entre distintos instrumentos e instituciones, centrada en la ejecución solista y acumulación de repertorio (Simones, 2015). Hablando específicamente de la LPV, es posible que en estos planes de estudio no se encuentren alineados los perfiles de egreso y los objetivos de los programas de instrumento individual para lograr desarrollar las competencias que buscan en sus alumnos. La Facultad de Artes busca que sus estudiantes se desempeñen como “ejecutante, oyente, historiador, compositor, teórico y profesor” (UACH, 2019, párr. 1), sin embargo, dentro de estas áreas de desempeño profesional, la LPV es fundamental en todas ellas, a excepción de oyente. Por otra parte, aunque uno de los objetivos de la carrera de piano en el Conservatorio de Música de Chihuahua menciona que el estudiante “tendrá una lectura a primera vista adecuada” (s.f.-e, p. 4), esta no figura en las evaluaciones, dejando a criterio del maestro y del alumno su inclusión o no en la clase.

Durante esta investigación, aunque algunos docentes externaron que solían preguntar a sus alumnos si trabajaban LPV de forma independiente, no se observó que alguno de los maestros

asignara tareas extra clase de LPV. Como se mencionó previamente, pocos estudiantes incluyeron LPV como parte de su estudio individual durante este periodo. Es verdad que a nivel universitario se esperaría que los alumnos hayan desarrollado suficiente independencia para guiar su aprendizaje (Creech y Gaunt, 2018), pero es posible que los maestros sí dejaran tareas de trabajo de repertorio, mas no de LPV. Esto aunado a que las evaluaciones no incluyeron LPV, podrían generar poco interés de los estudiantes a dedicar tiempo de estudio a una actividad que, en apariencia, no aportaría beneficios a corto plazo, aun cuando parecían estar conscientes de la utilidad de esta. Parece ser que, para que esta o cualquier otra habilidad indispensable para la formación musical general, sea parte de la rutina diaria de maestros y alumnos, debe incluirse en las evaluaciones.

Uno de los objetivos de esta investigación era examinar la viabilidad de incluir LPV en la clase instrumental individual, obteniendo opiniones muy diversas, no solo ligadas a las características y tradiciones de enseñanza de cada instrumento musical (Burwell, 2006; Gaunt, 2008), sino a las prácticas institucionales de cada centro educativo (Burwell, 2012), a las ventajas que cada maestro percibe en la clase de instrumento individual (Carey y Grant, 2015) y al papel del alumno y del docente en la formación musical integral. La mayoría de los maestros de piano opinaron que esta habilidad requiere una materia separada, los de guitarra difirieron en su respuesta y, dos de los tres maestros de alientos dijeron que es mejor incluirla en clase de instrumento individual o ensambles.

Las opiniones de los maestros de piano coinciden con que, en nuestro país, algunas instituciones incluyen para pianistas LPV en una materia separada. Aunque Ruiz (2018) sugirió que es necesario implementar esta asignatura en todas las instituciones a nivel superior en México, también encontró que una asignatura específica para LPV de forma grupal con alumnos de licenciatura de piano durante un año escolar, no fue suficiente para que los alumnos lograran un nivel de LPV aproximado a su nivel de repertorio. Para el momento que los estudiantes tomaron la clase de LPV, la diferencia entre ambas habilidades era muy amplia para poderse disminuir en un año (Ruiz, 2018). Algo similar se encontró en esta investigación, donde la mayoría de los estudiantes contaban con un nivel de LPV considerablemente inferior a su nivel de repertorio.

Otra problemática de separar la LPV de la clase de instrumento individual, es el papel y el impacto que tiene para muchos estudiantes de música esta asignatura en su formación musical general (Burwell, 2012; Simones, 2015). Al incluir una materia separada para LPV, sería importante que los estudiantes y maestros integraran los contenidos de esta asignatura con las

habilidades técnicas y musicales adquiridas en el resto de sus clases, incluidas las clases de instrumento individual. Sin embargo, hasta el momento la división en asignaturas no ha favorecido la vinculación de la ejecución con diversos aspectos formativos, como la armonía, la historia o el solfeo (Gaunt, 2008; Simones, 2015; Zhukov, 2016; Zhukov et al., 2016). Esto se evidenció en la poca frecuencia en que se fomentó el desarrollo auditivo, el solfeo y el análisis histórico en las clases observadas.

Es importante señalar que en nuestro país solamente se detectó un programa de la asignatura de instrumento individual de guitarra, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA, 2020), que incluye la LPV en sus contenidos y como parte de las evaluaciones. El maestro que proporcionó el programa expresó que, aunque han tenido dificultades para incorporar la LPV en las clases de guitarra, hasta el momento sus resultados habían sido favorables. Este plan de estudios no se encuentra disponible por medios electrónicos, y solo fue posible su ubicación gracias a la estancia de investigación que la investigadora realizó en esta universidad, una vez que había concluido la intervención en la Facultad de Artes de la UACH y el Conservatorio de Música de Chihuahua.

Esto revela otra problemática en la formación profesional de músicos en nuestro país, ya que muy pocos planes y programas de estudios de nivel superior son accesibles, lo cual dificulta compartir las prácticas pedagógicas dentro de la enseñanza instrumental. Esto no solo sucede entre instituciones de diversos estados, sino incluso entre los mismos docentes de una misma escuela o ciudad, como fue el caso de las escuelas participantes en este estudio. Es posible que existan más instituciones a nivel superior en México que enfrenten problemáticas similares, y como en el caso del programa de guitarra de la UAA, las estén resolviendo de manera eficaz, sin embargo, en otros contextos no podemos enriquecernos de sus experiencias para resolver estos problemas.

En general, es sumamente importante evaluar la pertinencia de que los planes de estudio a nivel universitario solo promuevan la evaluación de repertorio ensayado y memorizado, descuidando otras habilidades musicales como la LPV, tocar música “de oído” e improvisar (McPherson, 1993). En el plano curricular, parece impráctico incorporar materias para cada una de estas habilidades durante toda la enseñanza universitaria. Sin embargo, las dificultades curriculares no son el único aspecto por analizar, sino el nivel de competencia de los docentes en dichas habilidades, ya que, al no ser fomentadas en la formación universitaria hasta el momento, es posible que los docentes no se sientan suficientemente competentes en las mismas para

transmitirlas a sus estudiantes. Sin embargo, estas problemáticas podrían solucionarse a través de la colaboración entre maestros de distintos géneros e instrumentos musicales, fomentando el aprendizaje entre los mismos docentes y un ambiente institucional de desarrollo conjunto con los estudiantes (Creech y Gaunt, 2018).

Implicaciones para la Práctica de Docentes y Alumnos

En nuestro país parece ser que una de las principales dificultades a la que se enfrentan los maestros de instrumento musical a nivel universitario, son los escasos conocimientos previos de los estudiantes, principalmente por la falta de educación musical e instrumental temprana (Ruiz, 2018). En este estudio, los alumnos contaban en promedio con aproximadamente siete años de experiencia en su instrumento, sin embargo, del material elegido para la LPV, del Trinity College London, pocos alumnos fueron clasificados por sus maestros en los últimos grados. Dado que estos niveles, del 6 al 8, son una referencia para los exámenes de admisión al nivel universitario en Inglaterra (Trinity College London, 2020), podemos estimar que el nivel de los alumnos participantes en esta investigación no es muy alto para pertenecer a una licenciatura en música. Sin embargo, esto no significa que al tratar de compensar el nivel de ejecución se descuiden otros aspectos importantes de la formación profesional, como es la LPV.

En esta investigación se observó que los maestros necesitaban una planeación mínima para realizar las actividades de LPV, sin embargo, dentro de la enseñanza instrumental, la planeación de clases aún no ha sido suficientemente valorada (Gaunt, 2008). Fomentar esta práctica no solo permitiría la incorporación de nuevas habilidades, sino aprovechar mejor las sesiones de clases y monitorear efectivamente los avances de los alumnos, a través del establecimiento de metas, tanto para los contenidos de las evaluaciones como para la formación general del estudiante, permitiendo realizar los ajustes necesarios para cumplir con los tiempos establecidos. Este es un aspecto impostergable, ya que se ha encontrado que incluso dentro del mismo trabajo de repertorio, los maestros consideran que el tiempo no es suficiente para fomentar la creatividad interpretativa (González-Moreno, 2013) o innovaciones pedagógicas en el aula (Vázquez et al., 2016).

Como se mencionó previamente, en esta intervención no se indicó a los maestros que fomentaran la percepción de autoeficacia hacia la LPV de sus estudiantes, y tampoco se les instruyó sobre la influencia que esta tiene en el desempeño musical (McCormick y McPherson, 2003; McPherson y McCormick, 2006). Sin embargo, es importante que los docentes reconozcan el impacto que tiene la enseñanza instrumental en la autopercepción de sus capacidades en los

alumnos. Estas son influidas por las dinámicas de clase, la interacción y la importancia que el estudiante suele asignar a esta enseñanza (Budai, 2009/2010; Carey y Grant, 2015; Simones, 2015). Por esto, aunque las experiencias de maestría son la principal fuente de autoeficacia (Bandura, 1997; Hendricks, 2016; Zelenak, 2011), los maestros deben considerar que no solo deben fomentar que sus estudiantes tengan oportunidades de acumular experiencias en diversas actividades musicales, sino recordar que a través del aprendizaje vicario, la persuasión social y un adecuado manejo de los estados de nerviosismo o estrés (Hendricks, 2016), es posible ayudar a que los estudiantes mejoren su autoeficacia hacia distintas habilidades musicales, y posiblemente en consecuencia, su motivación y desempeño hacia las mismas.

A pesar del deber de las instituciones y de los maestros en favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes, estos también deben participar activamente en su aprendizaje. En este estudio se observó que aquellos alumnos que contaban con un nivel competente de LPV desde antes de la intervención, lo lograron a través de experiencias externas a su formación académica (Haddon, 2014). Es posible que estos estudiantes desarrollaran interés y motivación al percibir la utilidad de la LPV, favorecida por contextos informales o grupales (orquestas o ensambles). Esto indica, al igual que las opiniones de la mayoría de los maestros y algunos estudiantes durante esta investigación, que no es suficiente con incluir LPV en la enseñanza instrumental, sino que se debe fomentar que los estudiantes incorporen esta habilidad en su práctica diaria bajo diversos contextos.

Futuras Líneas de Investigación

Es indispensable seguir trabajando en investigaciones para conocer las estrategias efectivas para favorecer la LPV en diversos instrumentos musicales (Zhukov et al., 2016), favoreciendo los diseños con grupos control. Sin embargo, también es necesario conocer su aplicabilidad y eficacia en contextos reales. Para ello se deben analizar a fondo las ventajas y desventajas de incluir LPV en la clase de instrumento individual o como una materia separada, en formatos que incluyan la enseñanza individual, grupal (Betts y Cassidy, 2000) o en ensambles, en distintos instrumentos musicales y niveles de desarrollo técnico instrumental. Al fomentar la LPV en distintos contextos de enseñanza, sería posible explorar más estrategias que favorezcan el desarrollo auditivo y el trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes.

Ya que no se lograron resultados concluyentes en cuanto al impacto de las fuentes de autoeficacia en el sentido de autoeficacia hacia la LPV, este es un tema con posibilidad de seguir

explorándose. Esto permitiría conocer qué tipo de actividades y experiencias favorecen la percepción sobre sus habilidades en sus alumnos, a través de la colaboración con maestros o pares, así como las mejores estrategias para favorecer la concentración durante la LPV a través del manejo de estados de nerviosismo o estrés. Asimismo, aunque en esta investigación se dieron algunos hallazgos al respecto, sería importante profundizar en las oportunidades que tienen y buscan los estudiantes para aplicar esta habilidad en contextos informales, según sus niveles de ejecución, sentido de autoeficacia y el tipo de instrumento musical.

Por otra parte, es necesario explorar con mayor profundidad en qué medida los estudiantes están conformes con los contenidos y el enfoque dado a su formación musical, no solo respecto a la clase de instrumento individual, sino su integración con el resto de sus materias. Por la poca regulación de las asignaturas de instrumento individual (Burwell, 2012; Carey y Grant, 2015; Polifonia Working Group, 2010), no solo se deben seguir analizando los contenidos curriculares de estas clases, sino conocer en la práctica real el trabajo de los maestros y alumnos. Asimismo, no conocemos en México en qué medida esta formación ayuda a la inmersión de los estudiantes al campo laboral. Al respecto, indagar en esta temática permitiría contar con mayor información para adaptar y realizar los ajustes necesarios a los planes de estudio de las instituciones.

Se debe conocer la disponibilidad de los maestros de realizar cambios en sus prácticas pedagógicas (Hallam y Bautista, 2018), ya que no es suficiente con modificar la estructura curricular de las carreras universitarias de música. Es necesario indagar en la efectividad de efectuar primero cambios en los planes de estudio, que después tengan que ser implementados por los maestros o, por el contrario, fomentar que los mismos maestros sean quienes propongan los ajustes que favorezcan su labor docente. Por esto, es indispensable investigar a mayor profundidad las creencias y expectativas tanto de maestros y alumnos sobre el papel de la enseñanza instrumental individual en la formación integral del estudiante.

Conclusiones

Como respuesta a la pregunta general de esta investigación, se encontró que es posible mejorar el sentido de autoeficacia y el desempeño en LPV de los estudiantes de diversos instrumentos musicales a través de la incorporación sistemática de actividades en la clase de instrumento individual que fomentaron dicha habilidad. Sin embargo, dentro de los instrumentos de recolección de datos creados para esta investigación, se diferenció entre aquellos cuestionarios que buscan mediar la percepción de autoeficacia de los estudiantes imaginándose la actividad a

medir (Ritchie y Williamon, 2010), representado por el cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV, en comparación con aquellos que se han aplicado inmediatamente antes de realizar la actividad (Hendricks, 2009; McCormick y McPherson, 2003), en este caso, el cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV. Entre ambos, solamente se encontraron cambios significativos en la autoeficacia específica hacia la LPV al finalizar la intervención.

Referente a las preguntas específicas de investigación: ¿en qué medida es posible mejorar el sentido de autoeficacia y desempeño en LPV mediante la incorporación sistemática de estrategias para su desarrollo en la clase individual de instrumento? y ¿cuál es el sentido de autoeficacia que los alumnos instrumentistas de nivel licenciatura reportan con relación a la LPV?, se encontró que no hubo diferencias significativas según el tipo de instrumento, melódicos (piano y guitarra) o armónicos (clarinete, oboe, trombón y eufonio). Ambos grupos de estudiantes mejoraron tanto su autoeficacia específica hacía la LPV como su desempeño, sin embargo, los alumnos de instrumentos melódicos, antes y después de la intervención, presentaron tanto un desempeño como una autoeficacia específica más altos que el grupo de armónicos. Esto podría no solamente estar asociado con las características de los instrumentos, sino a experiencias previas de los participantes. En respuesta a la última pregunta de investigación cuantitativa, se encontró que solamente la autoeficacia específica predice el desempeño en LPV, asociación que aumentó después del proceso de intervención. Esto podría indicar que después de tener mayor experiencia en la actividad, los estudiantes tenían un panorama más real de sus capacidades para ejecutar diversos elementos de la partitura.

Por otra parte, el componente cualitativo, buscó responder las preguntas de investigación asociadas con los métodos y estrategias empleados por los docentes durante la intervención, así como los beneficios y dificultades percibidos durante la misma. Todos los maestros y alumnos participantes en este estudio consideraron que la LPV es fundamental para el desarrollo y desempeño como músicos, incluso algunos docentes reconocieron las dificultades o ventajas de haber desarrollado o no esta habilidad en su formación académica. Sin embargo, tanto alumnos como maestros se enfrentan a la dificultad de cumplir con los contenidos mínimos de repertorio. A pesar de esto, se observó que la LPV puede ser abordada dentro de la clase individual a través de métodos y estrategias pedagógicas muy diversas, incluyendo elementos creativos como la composición, permitiendo que los alumnos elijan las obras de LPV, vinculándola con otras actividades de clase o trabajando aspectos que han sido problemáticos en la formación musical

general de los estudiantes y, sobre todo, adaptando estas estrategias a los distintos instrumentos musicales y nivel de desempeño de cada estudiante. Sin embargo, aún faltan más investigaciones que determinen las estrategias pedagógicas más efectivas para desarrollar de LPV en diversos instrumentos musicales (Zhukov et al., 2016).

En nuestro país, la literatura que busca explorar y entender las prácticas de las clases de instrumento individual en nivel universitario aún es muy escasa y los investigadores se enfrentan a numerosos retos en esta área, no solo para lograr la participación de alumnos y maestros, sino por las diferencias que se presentan en los diversos programas universitarios, haciendo difícil comparar los programas y planes de estudio. Sin embargo, las investigaciones que traten de entender las rutinas de clase de los maestros, los hábitos de estudio de los alumnos, así como las creencias y expectativas sobre la enseñanza instrumental a nivel universitario son indispensables para introducir mejoras permanentes en la práctica musical cotidiana de maestros y alumnos. Esto no solo es necesario para fomentar la LPV, sino cualquier otra competencia que favorezca la formación de los estudiantes de música. Como se puede observar, aún queda mucho por explorar dentro de la enseñanza instrumental a nivel universitario, sus prácticas pedagógicas, objetivos y expectativas, en particular en el contexto mexicano.

Referencias

Aiba, E., y Matsui, T. (2016). Music memory following short-term practice and its relationship with the sight-reading abilities of professional pianists. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00645

Aiba, E., y Sakaguchi, Y. (2018). Visual information pianists use for efficient score reading. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02192

Associated Board of the Royal Schools of Music. (2009). *Guitar syllabus (2009).* https://us.abrsm.org/fileadmin/user_upload/syllabuses/guitarSyllabusComplete15.pdf/

Associated Board of the Royal Schools of Music. (2013). *Baritone and Euphonium syllabus grades 1-8 (from 2013).* https://gb.abrsm.org/media/62994/baritoneeuphoniumsyllabuscomplete13.pdf

Associated Board of the Royal Schools of Music (2018a). *Clarinet syllabus grades 1-8 (2018-2021)*. https://gb.abrsm.org/media/62987/clarinet_-_all_grades.pdf

Associated Board of the Royal Schools of Music (2018b). *Oboe syllabus grades 1-8 (2018-2021).* https://gb.abrsm.org/media/62986/oboe_-_all_grades.pdf

Associated Board of the Royal Schools of Music. (2018c). *Piano syllabus 2019 & 2020.* https://gb.abrsm.org/media/62972/piano_syllabus_2019___2020_complete.pdf

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En T. Urdan, y T. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*(1), 9-44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Banton, L. J. (1995). The Role of Visual and Auditory Feedback during the Sight-Reading of Music. *Psychology of Music, 23*(1), 3-16. https://doi.org/10.1177/0305735695231001

Betts, S. L., y Cassidy, J. W. (2000). Development of harmonization and sight-reading skills among university class piano students. *Journal of Research in Music Education, 48*(2), 151-161. https://doi.org/10.2307/3345573

Budai, W. (2009/2010). Greater expectations: Teachers perceptions of their students. *College Music Symposium, 49/50,* 18-24. https://www.jstor.org/stable/41225226

Burwell, K. (2006). On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. *Music Education Research, 8*(3), 331-347. http://dx.doi.org/10.1080/14613800600957479

Burwell, K. (2012). *Studio-based instrumental learning.* Ashgate.

Burwell, K. (2018). Issues of dissonance in advanced studio lessons. *Research Studies in Music Education, 41*(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/1321103X18771797

Burwell, K., Carey, G., y Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education, 18*(4), 372–394. https://doi.org/10.1177/1474022217736581

Cahill, J. L. (2008). *String student self-efficacy and deliberate music practice: Examining string students' musical background characteristics, self-efficacy beliefs, and practice behaviors* [Tesis doctoral, University of North Texas] https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9116/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf

Capistrán, R. W. (2017). *La práctica musical efectiva: Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica.* Editorial UAA. https://editorial.uaa.mx/docs/practica_musical_efectiva.pdf

Carbajal, I. S. (2017). *Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf

Carey, G., Grant, C., McWilliam, E., & Taylor, P. (2013). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education 31*(2), 148-159. https://doi.org/10.1177/0255761413483077

Carey, G., y Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education, 32*(1), 5-22. https://doi.org/10.1017/S0265051714000084

Clark, T., Lisboa, T., y Williamon, A. (2014). Learning to be an instrumental musician. En I. Papageorgi y G. Welch (Eds.), *Advanced musical performance: Investigations in higher education learning* (pp. 287-300). Ashgate.

Conservatorio de las Rosas. (2018a). *Bachillerato en Música y Humanidades: Planes de estudio.* https://www.conservatoriodelasrosas.edu.mx/Home/bachillerato-2/

Conservatorio de las Rosas. (2018b). *Licenciatura en Música: Planes de estudio.* https://www.conservatoriodelasrosas.edu.mx/Home/licenciatura-en-musica/

Conservatorio de Música de Chihuahua (s.f.-a). *Plan de estudios: Licenciatura en música.* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionado por la institución.

Conservatorio de Música de Chihuahua (s.f.-b). *Plan de estudios: Licenciatura en músico instrumentista opción clarinete.* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionado por la institución.

Conservatorio de Música de Chihuahua (s.f.-c). *Plan de estudios: Licenciatura en músico instrumentista opción composición musical*. Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionado por la institución.

Conservatorio de Música de Chihuahua (s.f.-d). *Plan de estudios: Licenciatura en músico instrumentista opción guitarra.* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionado por la institución.

Conservatorio de Música de Chihuahua (s.f.-e). *Plan de estudios: Licenciatura en músico instrumentista opción piano.* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionado por la institución.

Conservatorio de Música de Chihuahua (2014). *Planes de estudio. [Conservatorio de Música de Chihuahua, Chihuahua, México]*. Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionados por la institución.

Creech, A., y Gaunt, H. (2018). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *An oxford handbook of music education: Volume 3. Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching* (pp. 145-164). Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). Sage.

Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3ra ed.). Sage.

Cuatrero, L. M., Zarza, F. J., Robles, J. E., y Casanova, O. (2017). Autoeficacia musical y ansiedad escénica: Variables relacionadas en músicos en formación. *European Scientific Journal, 13*(25), 1-11. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n25p1

Daniel, R., y Parkes, K. A. (2017). Music instrument teachers in higher education: An investigation of the key influences on how they teach in the studio. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 29*(1), 33-46. https://eric.ed.gov/?id=EJ1136001

Davison, P. D. (2006). *The role of self-efficacy and modeling in improvisation: The effects of aural and aural/notated modeling conditions on intermediate instrumental music students' improvisation achievement* [Tesis doctoral, University of North Texas]. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5502/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf

Davison, P. D. (2010). The role of self-efficacy and modeling in improvisation among intermediate instrumental music students. *Journal of Band Research, 45*(2), 42-58. https://search.proquest.com/openview/faccf0a23b1433e89d5b3502c3b68e7b/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=7082

Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. (2010). *Prácticas de acompañamiento II*. https://www.uv.mx/personal/iladrondeg/portafolio-proyecto-aula/

Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. (2019a). *Planes de estudio.* https://www.uv.mx/musica/oferta-academica/licenciaturas/planes-de-estudios/planes-de-estudio/

Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. (2019b). *Requisitos de ingreso*. https://www.uv.mx/musica/ingreso/requisitos-de-ingreso/

Fine, P., Berry, A., y Rosner, B. (2006). The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability. *Psychology of Music, 34*(4), 431-447. https://doi.org/10.1177/0305735606067152

Fitzpatrick, K. R. (2014). Points of convergence in music education: The use of data labels as a strategy for mixed methods integration. *Journal of Mixed Methods Research, 10*(3), 237-291. https://doi.org/10.1177/1558689814560264

Fleiss, J. L., Levin, B., y Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3ra ed.). Wiley.

Fournier, G., Moreno, M. A., Dubé, F., y O'Neill, S. (2017). Cognitive strategies in sight-singing: The development of an inventory for aural skills pedagogy. *Psychology of Music, 47*(2), 270-283. https://doi.org/10.1177/0305735617745149

Furneaux, S., y Land, M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences, 266*, 2435-2440. https://doi.org/10.1098/rspb.1999.0943

Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music, 36*(2), 215-245. https://doi.org/10.1177/0305735607080827

González, A., Blanco-Piñeiro, P., y Díaz-Pereira, M. P. (2017). Music performance anxiety: exploring structural relations with self-efficacy, boost, and self-rated performance. *Psychology of Music 46*(6), 831–847. https://doi.org/10.1177/0305735617727822

González-Moreno, P. A. (2013). Performance creativities in higher music education. En P. Burnard (Ed.), *Developing creativities in higher music education* (pp. 87-98). Routlege.

Gromko, J. E. (2004). Predictors of music sight-reading ability in high school wind players. *Journal of Research in Music Education, 52*(1), 6-15. https://doi.org/10.2307/3345521?

Haddon, E. (2014). Hidden Instrumental and vocal learning in undergraduate University music education. En I. Papageorgi y G. Welch (Eds.), *Advanced musical performance: investigations in higher education learning* (pp. 247-263). Ashgate.

Hallam, S., y Bautista, A. (2018). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *An oxford handbook of music education: Volume 3. Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching* (108-125). Oxford University Press.

Hendricks, K. S. (2009). *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event* [Tesis doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign]. https://search.proquest.com/docview/304896100?pq-origsite=gscholar

Hendricks, K.S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Applications of Research in Music Education, 35*(1), 32-38. https://doi.org/10.1177/8755123315576535

Henson, R. K., y Roberts, K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement, 66*(3), 393-416. https://doi.org/10.1177%2F0013164405282485

Hewitt, M. P. (2015). Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. *Journal of Research in Music Education, 63*(3), 298–313. https://doi.org/10.1177/0022429415595611

Jørgensen, H. (2010). Higher music education institutions: A neglected arena for research? *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 186*, 67-80. https://www.jstor.org/stable/41110435

Karlsson, J., y Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, *36*(3), 309-334. https://doi.org/10.1177/0305735607086040

Kopiez, R., y Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research, 10*(1), 41-62. https://doi.org/10.1080/14613800701871363

Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U., y Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music, 34*(1), 5-26. https://doi.org/10.1177/0305735606059102

Laguna, J. (2019). *La lectura a primera vista en la guitarra: Estrategias didácticas para su ejercitación y desarrollo* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. http://132.248.9.195/ptd2019/agosto/0793489/Index.html

Lehmann, A. C., y Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition, 15*(1-2), 1-29. https://doi.org/10.1037/h0094082

Lehmann, A.C., y Kopiez, R. (2016). Sight-reading. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The oxford handbook of music psychology* (pp. 547-558). Oxford University Press.

Lehmann, A. C., y McArthur, V. (2002). Sight-Reading. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 135-150). Oxford University Press.

McCormick, J., y McPherson, G. E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music, 31*(1), 37-51. https://doi.org/10.1177/0305735603031001322

McPherson, G. E. (1993). *Factors and abilities influencing the development of visual, aural and creative performance skills in music and their educational implications* [Tesis doctoral, University of Sydney]. https://www.researchgate.net/publication/35665094/download

McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education, 42*(3), 217-231. https://doi.org/10.2307/3345701

McPherson, G. E., y Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance*: *Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-116). Oxford University Press.

McPherson, G. E., y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music, 34*(3), 322-336. https://doi.org/10.1177/0305735606064841

Meinz, E. J. y Hambrick, D. Z. (2010). Deliberate practice is necessary but not sufficient to explain individual differences in piano sight-reading skill: The role of working memory capacity. *Psychological Science, 21*(7), 914-919. https://doi.org/10.1177/0956797610373933

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miksza, P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music, 43*(2), 219-243. https://doi.org/10.1177/0305735613500832

Mishra, J. (2014a). Factors related to sight-reading accuracy: A meta-analysis. *Journal of Research in Music Education, 61*(4), 452-465. https://doi.org/10.1177/0022429413508585

Mishra, J. (2014b). Improving sightreading accuracy: A meta-analysis. *Psychology of Music, 42*(2), 131-156. https://doi.org/10.1177/0305735612463770

Mishra, J. (2015). Rhythmic and melodic sight reading interventions: Two meta-analyses. *Psychology of Music, 44*(5), 1082-1094. https://doi.org/10.1177%2F0305735615610925

Moody, L. D. (2014). *The effects of feedforward self-modeling on self-efficacy, music performance anxiety, and music performance in anxious adolescent musicians* [Tesis de maestría, University of Ottawa]. https://doi.org/10.20381/ruor-6317

Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., y Jayasena, A. (2007). Mixed methods in intervention research: Theory to adaptation. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 164-182. https://doi.org/10.1177/1558689806298181

Navarro, J. L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: Opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME, 32*, 19-52. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9850/9271

Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music, 32*(4), 418-431. https://doi.org/10.1177/0305735604046099

Orejudo, S., Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., Rodríguez-Lerdo, C., y Mazas, B. (2016). The relation of music performance anxiety (MPA) to optimism, self-efficacy, and sensitivity to reward and punishment: Testing Barlow's theory of personal vulnerability on a sample of Spanish music students. *Psychology of Music, 45*(4), 570-583. https://doi.org/10.1177/0305735616674791

Pearson, K, R. (2003). *Design and development of the self-efficacy for musical studies scale* [Tesis de maestría, Brigham Young University]. https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=etd

Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C., y Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00646

Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European Perspectives.* https://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf

Ritchie, L., y Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music, 39*(3), 328-344. https://doi.org/10.1177/0305735610374895

Romo-González, J. R., y Tarango, J. (2016). *Métodos estadísticos con SPSS aplicados a la educación.* Alfagrama.

Rosemann, S., Altenmüller, E., y Fahle, M. (2016). The art of sight-reading: Influence of practice, playing tempo, complexity and cognitive skills on the eye-hand span in pianists. *Psychology of Music, 44*(4), 658-673. https://doi.org/10.1177/0305735615585398

Ruiz, E. (2018). *La lectura a primera vista como primera interpretación: Hacia una metodología razonada de su enseñanza a nivel universitario* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. http://132.248.9.195/ptd2018/noviembre/0782541/Index.html

Saiz, O. (2018). Lectura a primera vista en los instrumentos de cuerda. Situación educativa. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades, 13*, 165-181. http://hdl.handle.net/10481/50154

Schunk, D. H., y Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. En R. M. Ryan (Ed.), *The oxford handbook of human motivation* (pp. 13–27). Oxford University Press.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., y Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd. ed.). Pearson Prentice Hall.

Simones, L. L. (2015). Beyond expectations in music performance modules in higher education: Rethinking instrumental and vocal music pedagogy for the twenty-first century. *Music Education Research, 19*(3), 252-262. https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1122750

Sloboda, J. A. (1974). The eye-hand span: An approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music, 2*(2), 4-10. https://doi.org/10.1177/030573567422001

Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music, 6*(2), 3-20. https://doi.org/10.1177/030573567862001

Sloboda, J. A. (1982). Music Performance. En D. Deutsch (Ed.). *The Psychology of Music* (1ra. ed., pp. 479-496). Academic Press.

Sloboda, J. A. (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception, 2*(2), 222-236. https://doi.org/10.2307/40285292

Stewart, J. L. (2002). *Factors related to students' decisions to continue in Band* [Tesis doctoral, University of Texas at Austin]. https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/955

Thompson, W. B. (1987). Music sight-reading skill in flute players. *The Journal of General Psychology, 114*(4), 354-352. https://doi.org/10.1080/00221309.1987.9711072

Trinity College London. (2004). *Sound at sight. Guitar, book 2: Grades 4-8.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2007a). *Sound at sight. Bass clef brass. Grades 1-8.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2007b). *Sound at sight. Clarinet, book 1: Grades 1-4.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2007c). *Sound at sight. Clarinet, book 2: Grades 5-8.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2007d). *Sound at sight. Piano, book 2: Grades 3 and 4.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2008). *Sound at sight. Oboe: Grades 1-8.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2011a). *Sound at sight. Piano, book 1: Initial-Grade 2.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2011b). *Sound at sight. Piano, book 4: Grades 7 and 8.* Trinity College London Press.

Trinity College London. (2015). *Guitar syllabus: Classical & plectrum.* https://www.trinitycollege.com/resource/?id=6777

Trinity College London. (2016). *Woodwind syllabus: Flute, clarinet, oboe, bassoon, saxophone & recorder*. https://www.trinitycollege.com/resource/?id=7385

Trinity College London. (2017). *Piano syllabus*. https://www.trinitycollege.com/resource/?id=7797

Trinity College London. (2018). *Brass Syllabus*. https://www.trinitycollege.com/resource/?id=8403

Trinity College London. (2020). *Assessment and Recognition*. https://www.trinitycollege.com/qualifications/music/grade-exams/about/assessment-and-recognition

Tural, Z. (2017). An analysis of the sight-reading problems in piano instruction experienced by students in the music teaching program of an education faculty. En Arslan, H., Duse, C. S. y Icbay, M. A (Eds.). *Research on Education* (pp. 239-246). https://www.researchgate.net/profile/Miray_Dogan3/publication/322575528_A_COMPARISON_OF_THE_HIGHER_EDUCATION_OF_TURKEY_AND_CANADA/links/5a609057aca272328103d5ca/A-COMPARISON-OF-THE-HIGHER-EDUCATION-OF-TURKEY-AND-CANADA.pdf#page=214

Universidad Autónoma de Chihuahua. (2006). *Programa del curso: Música aplicada (trombón).* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionada por la institución.

Universidad Autónoma de Chihuahua. (2007). *Programa del curso: Práctica instrumental (guitarra).* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionada por la institución.

Universidad Autónoma de Chihuahua. (2008). *Programa del curso: Música aplicada (piano).* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionada por la institución.

Universidad Autónoma de Chihuahua. (2016). *Planes de estudio de la Licenciatura en Música*. http://www.fa.uach.mx/academica/2016/05/31/plan_estudios_licenciatura_musica.pdf

Universidad Autónoma de Chihuahua. (2019). *Licenciatura en Música*. http://fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura_musica/

Universidad Autónoma de Aguascalientes. (s.f.) *Departamento de Música*. https://www.uaa.mx/portal/nuestra-universidad/centros-academicos-2/centro-de-las-artes-y-la-cultura/departamento-de-musica/

Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2020). *Programa de materia; Instrumento Principal (Guitarra) II.* Copia en posesión del autor de este trabajo, proporcionado por la institución.

Universidad de Guanajuato. (s.f.). *Música, Plan de estudios*. http://www.ugto.mx/licenciaturas/por-area-del-conocimiento/artes/musica

Universidad Nacional Autónoma de México. (2009a). *Ciclo Propedéutico*. http://www.fam.unam.mx/campus/propedeutico.php

Universidad Nacional Autónoma de México. (2009b). *Planes de Estudio 2008.* http://www.fam.unam.mx/campus/planes.php

Usher, E. L., y Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 89-101. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002

Vázquez, R., Chao-Fernández, R., y Chao-Fernández, A. (2016). *Incidence of hearing training in musical reading at first sight: an exploratory research*. Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM ’16). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. https://doi.org/10.1145/3012430.3012616

Waters, A. J., Townsend, E., y Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight reading: A study of pianists. *British Journal of Psychology, 89*(1), 123-149. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1998.tb02676.x

Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wolfs, Z. G., Boshuizen, H. P., y van Strien, J. L. (2018). The role of positional knowledge and tonal approaches in cellists’ sight-reading. *Musicae Scientiae, 24*(1), 1-18. https://doi.org/10.1177/1029864918762269

Woody, R. H. (2012). Playing by ear: Foundation or frill? *Music Education Journal*, *99*(2), 82-88. https://doi.org/10.1177/0027432112459199

Wristen, B. (2005). Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 24*(1), 44-56. http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=musicfacpub

Wristen, B., Evans, S., y Stergiou, N. (2006). Sight-reading versus repertoire performance on the piano: a case study using high-speed motion analysis. *Medical Problems of Performing Artists, 21*(1), 10-16. https://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/8/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fmusicfacpub%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Wurtz, P., Mueri, R. M., y Wiesendanger, M. (2009). Sight-reading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research, 194*, 445-450. https://doi.org/10.1007/s00221-009-1719-3

Young, M., Stephens-Himonides, C., y Hilley, M. (2016). *Shifting the paradigm: Leading Curricular changes in keyboard skills training for the 21st century professional musician.* En K. M. Chong (Ed.) Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM). United Kingdom. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/ISME%20CEPROM%20Proceedings%202016_final.pdf

Zarza, F. (2018). Relación entre los niveles motivacionales y la autoeficacia en estudiantes de instrumentos de cuerda frotada de nivel superior. *European Scientific Journal, 14*(8), 85-93. http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/10626

Zarza, F. J., Casanova, O., y Orejudo, S. (2016). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados: Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*, *4*(1), 13-24. https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p013-024

Zelenak, M. S., (2011). *Self-efficacy in music performance: Measuring the sources among secondary school music students* [Tesis doctoral, University of South Florida]. https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=4614&context=etd

Zhukov, K. (2008). Exploring the content of instrumental lessons and gender relations in Australian higher education. *British Journal of Music Education, 25*(2), 159-176. https://doi.org/10.12016b017/S0265051708007900

Zhukov, K. (2014). Exploring advanced piano students' approaches to sight reading. *International Journal of Music Education, 32*(4), 487-498. https://doi.org/10.1177/0255761413517038

Zhukov, K. (2016). Experiential (informal/non-formal) practice does not improve sight-reading skills. *Musicae Scientiae, 21*(4), 418-429. https://doi.org/10.1177/1029864916684193

Zhukov, K., Viney, L., Riddle, G., Teniswood-Harvey, A., y Fujimura, K. (2016). Improving sight-reading skills in advanced pianists: A hybrid approach. *Psychology of Music, 44*(2), 155-167. https://doi.org/10.1177/0305735614550229

Apéndice A. Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Pre-test)

Este cuestionario incluye preguntas para conocer tus antecedentes musicales y tu nivel de confianza hacia actividades relacionadas con la lectura a primera vista. La información es confidencial, y no existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que te pedimos contestes con la mayor sinceridad posible. ¡Gracias por tu participación!

ANTECEDENTES MUSICALES

1. Nombre_____
2. Sexo: ( ) Hombre ( ) Mujer
3. Edad: _____
4. Instrumento musical: _____
5. Carrera: _____
6. Semestre: _____
7. ¿Cuántos años tienes tocando tu instrumento musical? _____
8. Describe brevemente tus inicios musicales, ¿cómo comenzaste a tocar tu instrumento y dónde?
_____
_____
_____
9. ¿Cuántas horas de clase individual de tu instrumento recibes a la semana? _____
10. ¿En promedio, cuántas horas a la semana practicas tu instrumento fuera de clases?
_____ horas
11. ¿Te han enseñado anteriormente a leer a primera vista?
Sí _____ No _____
12. ¿Llevas actualmente clase de lectura a primera vista?
Sí _____ No _____

13. En caso de que en tu clase de instrumento se incluya la lectura a primera vista, ¿cuánto tiempo suelen dedicarle en cada clase a realizar esta actividad?

_____ minutos

14. En promedio, ¿cuánto tiempo de tu estudio individual sueles dedicar a la lectura a primera vista a la semana?

_____ minutos

15. ¿Has necesitado leer a primera vista como parte de un ensamble o para acompañar a otro instrumentista o cantante?

Sí _____ No _____

16. En actividades fuera de la escuela, ¿has necesitado de la lectura a primera vista?

Sí _____ No _____

Explica en qué contexto en particular:

_____

_____

17. ¿Has necesitado leer a primera vista música para tu instrumento solo, frente a maestros o compañeros?

Sí _____ No _____

Explica en qué contexto en particular:

_____

_____

Por favor contesta las siguientes preguntas de acuerdo a tu nivel musical actual y experiencias en tu instrumento o voz. No hay respuestas correctas o incorrectas, responde con cualquier número entero entre 1 (completamente en desacuerdo) y 100 (completamente de acuerdo).

1, 2, 3, 4, 5.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90, 98, 99, 100

Totalmente en desacuerdo — Totalmente de acuerdo

18. En el pasado, he tenido experiencias positivas leyendo a primera vista cuando: (1 – 100)

a. Leo música escrita para mi instrumento solo	
b. Toco en un ensamble	
c. Se trata de música complicada	
d. Se trata de música sencilla	
e. Me escuchan mis maestros	
f. Me escuchan mis compañeros	
g. Practico sólo, sin que nadie me escuche	

19. He mejorado mis habilidades para leer a primera vista a través de: (1 – 100)

a. Observar a músicos profesionales o maestros que leen bien	
b. Observar a compañeros de mi nivel que leen bien	
c. Leer obras nuevas como parte de mi rutina de estudio	
d. Leer obras nuevas durante mis clases de instrumento individual	
e. Aprender a usar estrategias que me ayudan a leer a primera vista	

20. He recibido comentarios positivos sobre mi habilidad a leer a primera vista por parte de: (1 – 100)

a. Mis maestros	
b. Mis compañeros	

21. Cuando leo a primera vista tiendo a:	(1 – 100)
a. Sentirme nervioso si alguien me escucha	
b. Sentir tensión y estrés, aunque nadie me escuche	
c. Creer que no podré terminar de leer la obra si percibo que los eventos o el contexto alrededor son estresantes	
d. Evitar leer obras que parecen muy difíciles para mí	
e. Escoger obras que son mucho más sencillas que las que estudio como parte de mi repertorio individual	
f. Desistir de la lectura y no terminar la pieza si no tengo éxito desde el inicio	

22. Cuando leo a primera vista puedo:	(1 – 100)
a. Leer bien frente a otros	
b. Leer música sencilla sin detenerme	
c. Leer música complicada sin detenerme	
d. Mantener un tempo constante	
e. Tocar la mayoría del ritmo correctamente	
f. Tocar la mayoría de las notas correctamente	
g. Seguir la mayoría de las indicaciones sobre digitaciones y/o respiraciones correctamente	
h. Seguir la mayoría de las indicaciones interpretativas (dinámicas, fraseo y estilo)	
i. Hacer uso de estrategias que me ayuden a prepararme para leer a primera vista	
j. Evaluar la obra antes de leerla para detectar posibles dificultades	
k. Imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla en mi instrumento	
l. Continuar con la lectura, aunque cometa algún error	
m. Mantener la concentración durante toda la lectura de la obra	
n. Volver a concentrarme si me distraigo por un momento	

Cuando leo a primera vista puedo:	(1 – 100)
o. Superar los problemas que aparezcan durante la lectura de la obra a primera vista	
p. Monitorear efectivamente cómo estoy leyendo	
q. Evaluar correctamente cómo realicé la lectura de la obra	
r. Tocar mi instrumento con buen sonido	
s. Identificar el estilo de la obra (barroco, clásico, romántico, etc.)	
t. Leer a primera vista obras dentro del género clásico (barroco, clásico, romántico, siglo XX)	
u. Leer a primera vista obras de géneros musicales fuera del género clásico (por ejemplo, música popular)	

23. Considero que:	(1 – 100)
a. Mejorar mis habilidades de lectura a primera vista ayuda a mejorar mi desempeño como estudiante de música	
b. La lectura a primera vista es importante para mi futuro desarrollo profesional como músico	
c. Soy un buen lector a primera vista comparado con los estudiantes de mi nivel	

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Apéndice B. Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Antes de la Ejecución

Nombre: _____

Fecha: _____

Por favor contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la interpretación de la pieza que leerás a primera vista. Responde con cualquier número entero entre 1 (completamente en desacuerdo) y 100 (completamente de acuerdo).

1, 2, 3, 4, 5.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90, 98, 99, 100

Totalmente en desacuerdo — **Totalmente de acuerdo**

1. De acuerdo a la pieza que leerás a primera vista, cuál es tu nivel de confianza para: (1 - 100)

a. Leerla de principio a fin	
b. Superar las dificultades técnicas que se presentan (digitaciones, ritmo, entonación)	
c. Superar los retos expresivos (dinámicas, fraseo, estilo) de la obra	
d. Tocar la mayoría de las notas correctamente	
e. Mantener la concentración durante la lectura de la obra	
f. Mantener un tempo constante durante la interpretación	
g. Continuar con la lectura, aunque cometas algún error	
h. Manejar los nervios o estrés que te puede causar ser grabado durante la interpretación de la lectura a primera vista	
i. Imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla en mi instrumento	

2. ¿Has tenido experiencia leyendo a primera vista? (1 – 100)

a. Obras con este grado de dificultad	
b. Como parte de un examen o audición	

3. ¿Crees que? (1 – 100)

a. Recibirías una evaluación positiva de tu lectura a primera vista por parte de tus compañeros	
b. Recibirías retroalimentación positiva de tu lectura a primera vista por parte de tu maestro	
c. Sería más fácil realizar la lectura a primera vista de la obra si observas a alguien más leerla primero	
d. Compañeros de tu nivel podrían realizar la lectura a primera vista de la misma obra	

4. Del 1 al 100 y de acuerdo a tu nivel musical actual ¿cuál crees que es el nivel de dificultad de la obra que se te presenta para leer a primera vista? _____

¡Gracias por tu participación!

Apéndice C. Cuestionario de Autoeficacia Específico hacia la LPV Después la Ejecución

Nombre:_____

Por favor contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la interpretación de la pieza que acabas de leer a primera vista. Responde con cualquier número entero entre 1 (completamente en desacuerdo) y 100 (completamente de acuerdo).

1, 2, 3, 4, 5.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90, 98, 99, 100

Totalmente en desacuerdo — Totalmente de acuerdo

1. De acuerdo a la lectura que acabas de realizar, cómo calificarías del 1 al 100 tu desempeño en: (1 – 100)

a. Leerla de principio a fin	
b. Superar las dificultades técnicas que se presentaron (digitaciones, ritmo, entonación)	
c. Superar los retos expresivos (dinámicas, fraseo, estilo) de la obra	
d. Tocar la mayoría de las notas correctamente	
e. Mantener la concentración durante la lectura de la obra	
f. Mantener un tempo constante durante la interpretación	
g. Continuar con la lectura, aunque cometieras algún error	
h. Manejar los nervios o estrés de ser grabado durante la interpretación de la lectura a primera vista	
i. Monitorear efectivamente cómo leí durante la interpretación de la obra	

2. ¿Crees que? (1 – 100)

a. Recibirías una evaluación positiva de tu lectura a primera vista por parte de tus compañeros	
b. Recibirías retroalimentación positiva de tu lectura a primera vista por parte de tu maestro	
c. Sería más fácil realizar la lectura a primera vista de la obra si hubieras observado a alguien más leerla primero	
d. Compañeros de tu nivel podrían realizar la lectura a primera vista de la misma obra	

3. Del 1 al 100, ¿qué calificación en general otorgarías a tu lectura a primera vista? _____

Apéndice D. Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Post-test)

Este cuestionario incluye preguntas para conocer tu nivel de confianza hacia actividades relacionadas con la lectura a primera vista. La información es confidencial y no existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que te pedimos contestes con la mayor sinceridad posible. ¡Gracias por tu participación!

1. Nombre_____
2. Durante este semestre, en promedio, ¿cuántas horas a la semana practicaste tu instrumento fuera de clases?

   _____horas
3. Durante este semestre, ¿practicaste lectura a primera vista fuera de clases, como parte de tu estudio individual?

   Sí _____ No _____
4. Si tu respuesta fue sí, en promedio, ¿cuánto tiempo de tu estudio dedicaste a la lectura a primera vista a la semana?

   _____ minutos
5. ¿Con que frecuencia consideras que realizaron actividades de LPV en tu clase de instrumento individual durante este semestre? (selecciona una opción)

   Todas las clases____ Casi todas____ La mitad____ Pocas veces____ Nunca____

   En caso de que sí se incluyera, ¿cuánto tiempo solían dedicar a estas actividades por sesión?

   _____ minutos
6. En tu opinión, ¿crees que mejoraste tu nivel de desempeño en lectura a primera vista durante este semestre?

   Sí _____ No _____

   Por favor explica por cuáles motivos crees que SÍ o NO mejoraste tu desempeño:

   _____
   _____
   _____
7. Durante este semestre ¿tuviste que realizar actividades de lectura a primera vista como parte de alguna otra materia (por ejemplo: orquesta, ensambles, etc.)?

   Sí _____ No _____

   Si tu respuesta es sí, explica en qué contexto:

   _____
   _____
   _____

Por favor contesta las siguientes preguntas de acuerdo a tu nivel musical actual y experiencias en tu instrumento. No hay respuestas correctas o incorrectas, responde con cualquier número entero entre 1 (completamente en desacuerdo) y 100 (completamente de acuerdo).

1, 2, 3, 4, 5.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90, 98, 99, 100

Totalmente en desacuerdo — Totalmente de acuerdo

8. En el pasado, <u>he tenido experiencias positivas</u> leyendo a primera vista cuando: (1 – 100)

a. Leo música escrita para mi instrumento solo	
b. Toco en un ensamble	
c. Se trata de música complicada	
d. Se trata de música sencilla	
e. Me escuchan mis maestros	
f. Me escuchan mis compañeros	
g. Practico sólo, sin que nadie me escuche	

9. He mejorado mis habilidades para leer a primera vista <u>a través de:</u> (1 – 100)

a. Observar a músicos profesionales o maestros que leen bien	
b. Observar a compañeros de mi nivel que leen bien	
c. Leer obras nuevas como parte de mi rutina de estudio	
d. Leer obras nuevas durante mis clases de instrumento individual	
e. Aprender a usar estrategias que me ayudan a leer a primera vista	

10. He recibido comentarios positivos sobre mi habilidad a leer a primera vista <u>por parte de:</u> (1 – 100)

a. Mis maestros	
b. Mis compañeros	

11. Cuando leo a primera vista tiendo a:	(1 – 100)
a. Sentirme nervioso si alguien me escucha	
b. Sentir tensión y estrés, aunque nadie me escuche	
c. Creer que no podré terminar de leer la obra si percibo que los eventos o el contexto alrededor son estresantes	
d. Evitar leer obras que parecen muy difíciles para mí	
e. Escoger obras que son mucho más sencillas que las que estudio como parte de mi repertorio individual	
f. Desistir de la lectura y no terminar la pieza si no tengo éxito desde el inicio	

12. Cuando leo a primera vista puedo:	(1 – 100)
a. Leer bien frente a otros	
b. Leer música sencilla sin detenerme	
c. Leer música complicada sin detenerme	
d. Mantener un tempo constante	
e. Tocar la mayoría del ritmo correctamente	
f. Tocar la mayoría de las notas correctamente	
g. Seguir la mayoría de las indicaciones sobre digitaciones y/o respiraciones correctamente	
h. Seguir la mayoría de las indicaciones interpretativas (dinámicas, fraseo y estilo)	
i. Hacer uso de estrategias que me ayuden a prepararme para leer a primera vista	
j. Evaluar la obra antes de leerla para detectar posibles dificultades	
k. Imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla en mi instrumento	
l. Continuar con la lectura, aunque cometa algún error	
m. Mantener la concentración durante toda la lectura de la obra	
n. Volver a concentrarme si me distraigo por un momento	

Cuando leo a primera vista puedo:	(1 – 100)
o. Superar los problemas que aparezcan durante la lectura de la obra a primera vista	
p. Monitorear efectivamente cómo estoy leyendo	
q. Evaluar correctamente cómo realicé la lectura de la obra	
r. Tocar mi instrumento con buen sonido	
s. Identificar el estilo de la obra (barroco, clásico, romántico, etc.)	
t. Leer a primera vista obras dentro del género clásico (barroco, clásico, romántico, siglo XX)	
u. Leer a primera vista obras de géneros musicales fuera del género clásico (por ejemplo, música popular)	

13. Considero que:	(1 – 100)
a. Mejorar mis habilidades de lectura a primera vista ayuda a mejorar mi desempeño como estudiante de música	
b. La lectura a primera vista es importante para mi futuro desarrollo profesional como músico	
c. Soy un buen lector a primera vista comparado con los estudiantes de mi nivel	

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Apéndice E. Cuestionario de Autoeficacia General hacia la LPV (Estudio Piloto)

Este cuestionario incluye preguntas para conocer tus antecedentes musicales y tu nivel de confianza hacia actividades relacionadas con la lectura a primera vista. La información es confidencial, y no existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que te pedimos contestes con la mayor sinceridad posible. ¡Gracias por tu participación!

ANTECEDENTES MUSICALES

1. Sexo: ( ) Hombre ( ) Mujer
2. Edad: _____
3. Semestre: _____
4. ¿Cuántos años tienes tocando tu instrumento musical? _____
5. Describe brevemente tus inicios musicales, ¿Cómo iniciaste a tocar tu instrumento? y ¿Dónde?

_____

_____

_____

6. ¿Cuántas horas de clase individual de tu instrumento recibes a la semana? _____
7. ¿Cuántas horas a la semana practicas tu instrumento fuera de clases? _____
8. ¿Te han enseñado a leer a primera vista?
   Sí _____ No _____
9. ¿Llevas actualmente clase de lectura a primera vista?
   Sí _____ No _____
10. En caso de que en tu clase de instrumento se incluya la lectura a primera vista, ¿cuánto tiempo suelen dedicarle a realizar esta actividad?
    _____ minutos
11. ¿Cuánto tiempo de tu estudio individual sueles dedicar a la lectura a primera vista a la semana?
    _____ minutos
12. ¿Has necesitado leer a primera vista como parte de un ensamble o para acompañar a otro instrumentista o cantante?
    Sí _____ No _____

13. En actividades fuera de la escuela, ¿has necesitado de la lectura a primera vista?
Sí _____ No _____

Explica en qué contexto en particular:

_____

_____

14. ¿Has necesitado leer a primera vista música para tu instrumento solo, frente a maestros o compañeros?
Sí _____ No _____

Explica en qué contexto en particular:

_____

_____

Por favor contesta las siguientes preguntas de acuerdo a tu nivel musical actual y experiencias en tu instrumento o voz. No hay respuestas correctas o incorrectas, responde con cualquier número entero entre 1 (completamente en desacuerdo) y 100 (completamente de acuerdo).

1, 2, 3, 4, 5.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90, 98, 99, 100

Totalmente en desacuerdo — **Totalmente de acuerdo**

15. En el pasado, <u>he tenido experiencias positivas</u> leyendo a primera vista cuando: (1 – 100)

Leo música escrita para mi instrumento solo	
Toco en un ensamble	
Se trata de música complicada	
Se trata de música sencilla	
Me escuchan mis maestros	
Me escuchan mis compañeros	
Practico sólo, sin que nadie me escuche	

16. He mejorado mis habilidades para leer a primera vista a través de: (1 – 100)

Observar a músicos profesionales o maestros que leen bien	
Observar a compañeros de mi nivel que leen bien	
Leer obras nuevas como parte de mi rutina de estudio	
Leer obras nuevas durante mis clases de instrumento individual	
Aprender a usar estrategias que me ayudan a leer a primera vista	

17. He recibido comentarios positivos sobre mi habilidad a leer a primera vista por parte de:

(1 – 100)

Mis maestros	
Mis compañeros	

18. Cuando leo a primera vista tiendo a: (1 – 100)

Sentirme nervioso si alguien me escucha	
Sentir tensión y estrés, aunque nadie me escuche	
Creer que no podré terminar de leer la obra si percibo que los eventos o el contexto alrededor son estresantes	
Evitar leer obras que parecen muy difíciles para mí	
Escoger obras que son mucho más sencillas que las que estudio como parte de mi repertorio individual	
Desistir de la lectura y no terminar la pieza si no tengo éxito desde el inicio	

19. Cuando leo a primera vista <u>puedo</u>: (1 – 100)

Leer bien frente a otros	
Leer música sencilla sin detenerme	
Leer música complicada sin detenerme	
Mantener un tempo constante	
Tocar la mayoría del ritmo correctamente	
Tocar la mayoría de las notas correctamente	
Seguir la mayoría de las indicaciones sobre digitaciones y/o respiraciones correctamente	
Seguir la mayoría de las indicaciones interpretativas (dinámicas, fraseo y estilo)	
Hacer uso de estrategias que me ayuden a prepararme para leer a primera vista	
Evaluar la obra antes de leerla para detectar posibles dificultades	
Imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla en mi instrumento	
Continuar con la lectura, aunque cometa algún error	
Mantener la concentración durante toda la lectura de la obra	
Volver a concentrarme si me distraigo por un momento	
Superar los problemas que aparezcan durante la lectura de la obra a primera vista	
Monitorear efectivamente como estoy leyendo	
Evaluar correctamente cómo realicé la lectura de la obra	
Tocar mi instrumento con buen sonido	
Identificar el estilo de la obra (barroco, clásico, romántico, etc.)	
Leer a primera vista obras dentro del género clásico (barroco, clásico, romántico, siglo XX)	
Leer a primera vista obras de géneros musicales fuera del género clásico (por ejemplo, música popular)	

20. Considero que: (1 – 100)

Mejorar mis habilidades de lectura a primera vista ayuda a mejorar mi desempeño como estudiante de música	
La lectura a primera vista es importante para mi futuro desarrollo profesional como músico	
Soy un buen lector a primera vista comparado con los estudiantes de mi nivel	

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Apéndice F. Rúbrica de Evaluación para Videos

	Aspectos a Evaluar	Muy Mal	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
1	Logra una interpretación convincente de la pieza					
2	Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura					
3	Mantiene un pulso estable					
4	Ejecuta los ritmos con precisión					
5	Toca la altura correcta de las notas					
6	Realiza las dinámicas con claridad (las dinámicas son notorias porque establecen contraste suficiente entre los niveles que la partitura indica)					
7	Realiza las dinámicas en el lugar exacto					
8	Realiza las articulaciones y el fraseo con claridad (las articulaciones y el fraseo son notorios porque establecen el suficiente contraste, conforme a las indicaciones de la partitura)					
9	Realiza las articulaciones y el fraseo en el lugar exacto					
10	Demuestra sensibilidad en la expresión musical					
11	Se muestra relajado y seguro					
12	Logra una interpretación convincente de la pieza (después de haber evaluado cada aspecto, dar una valoración general. Esta puede ser igual o distinta al rubro 1) **Favor de NO alterar la respuesta del rubro 1 en el caso de que la evaluación del rubro 12 sea distinta**					

I.D. _____ Instrumento musical_____

Apéndice G. Guía de Preguntas para las Entrevistas a Maestros

1. Antes de este semestre, ¿solía realizar actividades de LPV con sus estudiantes de manera regular, como parte de la clase de instrumento individual o de alguna otra materia?
2. ¿Con qué frecuencia le fue posible realizar actividades de LPV con sus estudiantes?
3. ¿Qué dificultades tuvo para realizar estas actividades?
4. ¿El proceso de enseñanza de LPV fue igual con todos los alumnos en cuanto a frecuencia y duración de las actividades?
5. ¿Qué tipo de materiales empleó para LPV?
6. ¿Usó alguna estrategia específica para favorecer el aprendizaje de la LPV?
7. Observó alguna mejora en los estudiantes en cuanto a la LPV referente a:
   a. desempeño
   b. confianza
   c. motivación
   d. concentración
   e. interés
   f. perseverancia
8. ¿Cree que se deben crear más oportunidades para los estudiantes de leer a primera vista en ensambles o como parte de otras materias? Sí/No, ¿por qué?
9. ¿Se vio afectada la revisión y perfeccionamiento del repertorio ensayado y memorizado para los exámenes y recitales? Sí/No, ¿por qué?
10. En general ¿Qué ventajas percibió en dedicar tiempo de la clase individual a realizar actividades de LPV?
11. En general ¿Qué desventajas percibió en dedicar tiempo de la clase individual a realizar actividades de LPV?
12. En comparación con otras habilidades desarrolladas en la clase de instrumento, ¿qué tan importante considera el desarrollo de la LPV en los estudiantes?
13. ¿Considera incluir actividades de LPV en sus clases de instrumento individual en un futuro? Sí/No ¿Porqué razón?
14. ¿Cuál cree que sería la mejor manera de desarrollar esta habilidad en los estudiantes, en la clase individual de instrumento o como una materia separada?

Apéndice H. Consentimiento Informado para Alumnos (Facultad de Artes)

Chihuahua, Chih., México. Agosto, 2019

Estimado Estudiante de la Licenciatura en Música,
Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua

Por este medio te invito a participar en un estudio que busca conocer el sentido de autoeficacia (creencia de habilidad) hacia la lectura a primera vista que presentan los estudiantes de música. La información que tú y otros estudiantes nos proporcionen ayudará a entender el tipo de experiencias y estrategias de aprendizaje empleados para la lectura a primera vista.

Tu participación es voluntaria, esto significa que estás en libertad de decidir si quieres, o no, participar en el proyecto de investigación. Así mismo, eres libre de retirarte del proyecto en cualquier momento si así lo deseas, lo cual no tendrá ninguna repercusión en lo académico o personal. Si decides participar, el proyecto consta de las siguientes fases:

Fase 1. Contestar un cuestionario que busca recopilar información sobre tu nivel de confianza para realizar diversas actividades relacionadas con la lectura a primera vista, su duración aproximada es de 15 minutos.

Fase 2. Contestar un segundo cuestionario cuya duración aproximada es de 5 minutos, seguido de la lectura a primera vista de una pequeña obra musical, cuya interpretación será grabada en video, para concluir esta parte del estudio con un último cuestionario que dura menos de 5 minutos.

Fase 3. Esta fase consiste en que tú y tu maestro, durante este semestre, realicen actividades que fomenten el desarrollo de la lectura a primera vista en tu clase de instrumento individual, dedicando a ello solamente de 5 a 10 minutos en cada sesión de clase. Durante el semestre, asistiré a observar y grabar el desarrollo de solamente una de las sesiones en el transcurso de las actividades de lectura a primera vista.

Fase 4. Para finalizar el estudio, y antes de que termine el semestre, te invitaremos a contestar dos breves cuestionarios antes de realizar de nuevo la lectura a primera vista de una obra musical, la cual también sería grabada en video, para finalizar con un breve cuestionario de menos de 5 minutos.

A pesar de que te pido que incluyas tu nombre, y que se obtendrán grabaciones de video de tus interpretaciones, me comprometo a que la información obtenida durante la investigación será estrictamente confidencial, y la razón de solicitar tu nombre es solamente para poder identificar los datos, los cuales sólo serán tratados con fines estadísticos.

Ninguna publicación, reporte o presentación que resulten de esta investigación incluirá información personal que pueda identificarte o afectarte académica o personalmente.

Finalmente, quisiera agradecer tu tiempo, participación y sinceridad al contestar las encuestas. Asimismo, y si estás de acuerdo con participar en esta investigación, te pido firmes el consentimiento al pie de esta página. Si tienes alguna duda acerca de este proyecto de investigación, puedes contactarme a través del siguiente correo electrónico:

Griselda Baca Rodríguez
Alumna de la Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras UACH.
e-mail: griseldabaca1@gmail.com

He leído y comprendido el contenido de esta carta de consentimiento, y acepto voluntariamente participar en este proyecto.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Acepto voluntariamente la realización de videograbaciones de las observaciones de clase y de mi lectura a primera vista.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Apéndice I. Consentimiento Informado para Maestros (Facultad de Artes)

Chihuahua, Chih., México. Agosto, 2019

Estimado Maestro de la Licenciatura en Música,
Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua

Por este medio le invito a participar en un estudio que busca conocer el sentido de autoeficacia (creencia de habilidad) hacia la lectura a primera vista que presentan los estudiantes de música. La información que alumnos y maestros nos proporcionen, ayudará a entender el tipo de experiencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje empleados para la lectura a primera vista.

Su participación es voluntaria, esto significa que se encuentra en libertad de decidir si quiere, o no, participar en el proyecto de investigación. Así mismo, es libre de retirarse del proyecto en cualquier momento si así lo desea, lo cual no tendrá ninguna repercusión. Si decide participar, el proyecto consta de las siguientes fases:

Fase 1. En esta fase se solicita a los estudiantes llenar un cuestionario que busca recopilar información sobre su nivel de confianza para realizar diversas actividades relacionadas con la lectura a primera vista, su duración aproximada es de 15 minutos.

Fase 2. A continuación, el alumno llenaría un segundo cuestionario cuya duración aproximada es de 5 minutos, seguido de la lectura a primera vista de una pequeña obra musical, cuya interpretación será grabada en video, para concluir esta parte del estudio con un último cuestionario que dura menos de 5 minutos.

Fase 3. Esta fase consiste en que durante el transcurso del semestre, se realicen actividades que fomenten el desarrollo de la lectura a primera vista en la clase de instrumento individual, dedicando a ello solamente de 5 a 10 minutos en cada sesión. Estas actividades serán a su elección, según las considere adecuadas para el nivel de cada alumno. Durante el semestre, la investigadora asistirá a observar y a videograbar solamente una de las sesiones de clase, durante el desarrollo de las actividades de lectura a primera vista.

Fase 4. Antes de finalizar el semestre, el estudiante contestaría dos cuestionarios previos a realizar de nuevo la lectura a primera vista de la obra musical, la cual sería grabada en video nuevamente, para finalizar con un breve cuestionario de menos de 5 minutos.

Por último, se realizaría una entrevista con duración aproximada de veinte minutos con usted, donde exponga los beneficios o posibles dificultades que percibió de dedicar tiempo de clase de instrumento individual a realizar actividades de lectura a primera vista, la cual sería grabada en audio.

La información obtenida de los alumnos y maestros, tanto como nombres, grabaciones de las interpretaciones, de las observaciones de clase y de las entrevistas, será estrictamente confidencial y sólo será tratada con fines estadísticos. Ninguna publicación, reporte o presentación que resulten de esta investigación incluirá información personal que permita identificar o afectar profesionalmente a los participantes.

Finalmente, quisiera agradecer su tiempo, participación y sinceridad al contestar la entrevista. Asimismo, y si está de acuerdo en participar en esta investigación, le pido firme de consentimiento al pie de esta página. Si tiene alguna duda acerca de este proyecto de investigación, puede contactarme a través del siguiente correo electrónico:

Griselda Baca Rodríguez
Alumna de la Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras UACH.
e-mail: griseldabaca1@gmail.com

He leído y comprendido el contenido de esta carta de consentimiento, y acepto voluntariamente participar en este proyecto.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Acepto voluntariamente participar en este proyecto y ser grabado durante la entrevista.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Apéndice J. Consentimiento Informado para Alumnos (Conservatorio de Música)

Chihuahua, Chih., México. Septiembre, 2019

Estimado Estudiante de la Licenciatura en Música,
Conservatorio de Música de Chihuahua

Por este medio te invito a participar en un estudio que busca conocer el sentido de autoeficacia (creencia de habilidad) hacia la lectura a primera vista que presentan los estudiantes de música. La información que tú y otros estudiantes nos proporcionen ayudará a entender el tipo de experiencias y estrategias de aprendizaje empleados para la lectura a primera vista.

Tu participación es voluntaria, esto significa que estás en libertad de decidir si quieres, o no, participar en el proyecto de investigación. Así mismo, eres libre de retirarte del proyecto en cualquier momento si así lo deseas, lo cual no tendrá ninguna repercusión en lo académico o personal. Si decides participar, el proyecto consta de las siguientes fases:

Fase 1. Contestar un cuestionario que busca recopilar información sobre tu nivel de confianza para realizar diversas actividades relacionadas con la lectura a primera vista, su duración aproximada es de 15 minutos.

Fase 2. Contestar un segundo cuestionario cuya duración aproximada es de 5 minutos, seguido de la lectura a primera vista de una pequeña obra musical, cuya interpretación será grabada en video, para concluir esta parte del estudio con un último cuestionario que dura menos de 5 minutos.

Fase 3. Esta fase consiste en que tú y tu maestro, durante este semestre, realicen actividades que fomenten el desarrollo de la lectura a primera vista en tu clase de instrumento individual, dedicando a ello solamente de 5 a 10 minutos en cada sesión de clase. Durante el semestre, asistiré a observar y grabar el desarrollo de solamente una de las sesiones en el transcurso de las actividades de lectura a primera vista.

Fase 4. Para finalizar el estudio, y antes de que termine el semestre, te invitaremos a contestar dos breves cuestionarios antes de realizar de nuevo la lectura a primera vista de una obra musical, la cual también sería grabada en video, para finalizar con un breve cuestionario de menos de 5 minutos.

A pesar de que te pido que incluyas tu nombre, y que se obtendrán grabaciones de video de tus interpretaciones, me comprometo a que la información obtenida durante la investigación será estrictamente confidencial, y la razón de solicitar tu nombre es solamente para poder identificar los datos, los cuales sólo serán tratados con fines estadísticos.

Ninguna publicación, reporte o presentación que resulten de esta investigación incluirá información personal que pueda identificarte o afectarte académica o personalmente.

Finalmente, quisiera agradecer tu tiempo, participación y sinceridad al contestar las encuestas. Asimismo, y si estás de acuerdo con participar en esta investigación, te pido firmes el consentimiento al pie de esta página. Si tienes alguna duda acerca de este proyecto de investigación, puedes contactarme a través del siguiente correo electrónico:

Griselda Baca Rodríguez
Alumna de la Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras UACH.
e-mail: griseldabaca1@gmail.com

He leído y comprendido el contenido de esta carta de consentimiento, y acepto voluntariamente participar en este proyecto.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Acepto voluntariamente la realización de videograbaciones de las observaciones de clase y de mi lectura a primera vista.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Apéndice K. Consentimiento Informado para Maestros (Conservatorio de Música)

Chihuahua, Chih., México. Septiembre, 2019

Estimado Maestro de la Licenciatura en Música,
Conservatorio de Música de Chihuahua

Por este medio le invito a participar en un estudio que busca conocer el sentido de autoeficacia (creencia de habilidad) hacia la lectura a primera vista que presentan los estudiantes de música. La información que alumnos y maestros nos proporcionen, ayudará a entender el tipo de experiencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje empleados para la lectura a primera vista.

Su participación es voluntaria, esto significa que se encuentra en libertad de decidir si quiere, o no, participar en el proyecto de investigación. Así mismo, es libre de retirarse del proyecto en cualquier momento si así lo desea, lo cual no tendrá ninguna repercusión. Si decide participar, el proyecto consta de las siguientes fases:

Fase 1. En esta fase se solicita a los estudiantes llenar un cuestionario que busca recopilar información sobre su nivel de confianza para realizar diversas actividades relacionadas con la lectura a primera vista, su duración aproximada es de 15 minutos.

Fase 2. A continuación, el alumno llenaría un segundo cuestionario cuya duración aproximada es de 5 minutos, seguido de la lectura a primera vista de una pequeña obra musical, cuya interpretación será grabada en video, para concluir esta parte del estudio con un último cuestionario que dura menos de 5 minutos.

Fase 3. Esta fase consiste en que durante el transcurso del semestre, se realicen actividades que fomenten el desarrollo de la lectura a primera vista en la clase de instrumento individual, dedicando a ello solamente de 5 a 10 minutos en cada sesión. Estas actividades serán a su elección, según las considere adecuadas para el nivel de cada alumno. Durante el semestre, la investigadora asistirá a observar y a videograbar solamente una de las sesiones de clase, durante el desarrollo de las actividades de lectura a primera vista.

Fase 4. Antes de finalizar el semestre, el estudiante contestaría dos cuestionarios previos a realizar de nuevo la lectura a primera vista de la obra musical, la cual sería grabada en video nuevamente, para finalizar con un breve cuestionario de menos de 5 minutos.

Por último, se realizaría una entrevista con duración aproximada de veinte minutos con usted, donde exponga los beneficios o posibles dificultades que percibió de dedicar tiempo de clase de instrumento individual a realizar actividades de lectura a primera vista, la cual sería grabada en audio.

La información obtenida de los alumnos y maestros, tanto como nombres, grabaciones de las interpretaciones, de las observaciones de clase y de las entrevistas, será estrictamente confidencial y sólo será tratada con fines estadísticos. Ninguna publicación, reporte o presentación que resulten de esta investigación incluirá información personal que permita identificar o afectar profesionalmente a los participantes.

Finalmente, quisiera agradecer su tiempo, participación y sinceridad al contestar la entrevista. Asimismo, y si está de acuerdo en participar en esta investigación, le pido firme de consentimiento al pie de esta página. Si tiene alguna duda acerca de este proyecto de investigación, puede contactarme a través del siguiente correo electrónico:

Griselda Baca Rodríguez
Alumna de la Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras UACH.
e-mail: griseldabaca1@gmail.com

He leído y comprendido el contenido de esta carta de consentimiento, y acepto voluntariamente participar en este proyecto.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Acepto voluntariamente participar en este proyecto y ser grabado durante la entrevista.

_____
Nombre del Participante

_____ _____
Firma Fecha

Apéndice L. Correlaciones de Pearson del Cuestionario de Autoeficacia General, Preguntas de las Fuentes de Autoeficacia

	Pre-test																
Ítems	18a	18b	18c	18d	18e	18f	18g	19c	19d	19a	19b	23c	21a	21b	21c	21f	20a
18a	–																
18b	.557**	–															
18c	.649**	.688**	–														
18d	-.297	-.191	-.324	–													
18e	.525**	.624**	.527**	-.518**	–												
18f	.442*	.798**	.748**	-.296	.670**	–											
18g	.547**	.661**	.697**	-.214	.582**	.769**	–										
19c	.470*	.301	.035	.002	.404*	.152	.225	–									
19d	.466*	.519**	.161	-.077	.569**	.371	.420*	.849**	–								
19a	.507**	.694**	.684**	-.138	.539**	.644**	.633**	.069	.232	–							
19b	.347	.412*	.372	.041	.437*	.355	.384*	.170	.180	.713**	–						
23c	.641**	.748**	.606**	-.112	.520**	.680**	.549**	.421*	.512**	.614**	.416*	–					
21a	.469*	.570**	.443*	-.162	.556**	.612**	.404*	.450*	.524**	.374	.442*	.643**	–				
21b	.396*	.393*	.288	-.021	.068	.307	.218	.212	.284	.057	-.196	.273	.239	–			
21c	.214	.528**	.573**	.078	.351	.575**	.615**	.251	.400*	.275	.264	.375	.495**	.251	–		
21f	.355	.361	.481*	-.205	.360	.357	.287	-.035	.188	.448*	.136	.376	.318	.198	.296	–	
20a	.558**	.737**	.646**	.049	.458*	.719**	.555**	.418*	.484*	.658**	.479*	.829**	.569**	.463*	.496**	.361	–
20b	.509**	.712**	.618**	.084	.500**	.748**	.577**	.263	.385*	.736**	.556**	.743**	.440*	.220	.371	.203	.846**

Nota. Los valores de correlación (*r*) considerados son: baja (*r* = 0.4 a 0.6), alta (*r* = 0.6 a 0.8) y muy alta (*r* = 0.8 a 1) (Romo-González y Tarango, 2016).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

	Post-test																	
Ítems	8a	8b	8c	8d	8e	8f	8g	9c	9d	9a	9b	13c	11a	11b	11c	11f	10a	
8a	–																	
8b	.803**	–																
8c	.667**	.646**	–															
8d	.496**	.413*	.186	–														
8e	.648**	.664**	.517**	.499**	–													
8f	.726**	.696**	.579**	.553**	.935**	–												
8g	.446*	.315	.519**	.557**	.451*	.478*	–											
9c	.352	.452*	.438*	.252	.561**	.571**	.292	–										
9d	.091	.146	-.079	.284	.401*	.357	.300	.512**	–									
9a	.596**	.435*	.518**	.361	.547**	.597**	.450*	.218	.018	–								
9b	.552**	.390*	.521**	.252	.562**	.540**	.408*	.229	.016	.761**	–							
13c	.685**	.665**	.428*	.552**	.765**	.775**	.540**	.587**	.431*	.517**	.419*	–						
11a	.488**	.426*	.489**	.381*	.397*	.500**	.574**	.435*	.301	.312	.430*	.547**	–					
11b	.220	.371	.064	.081	.088	.155	-.135	.203	.300	.133	-.002	.273	.303	–				
11c	.483*	.338	.330	.382*	.302	.465*	.314	.412*	.206	.369	.309	.531**	.714**	.521**	–			
11f	.301	.348	.124	.360	.132	.218	.155	.175	.342	.123	-.030	.291	.428*	.710**	.676**	–		
10a	.457*	.625**	.485*	.362	.813**	.843**	.424*	.748**	.410*	.358	.400*	.689**	.595**	.185	.423*	.134	–	
10b	.640**	.634**	.636**	.261	.597**	.618**	.342	.503**	.115	.715**	.581**	.678**	.535**	.231	.354	.090	.592**	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Ítems:

Pre-test	Post-test	
		En el pasado, he tenido experiencias positivas leyendo a primera vista cuando:
18a	8a	Leo música escrita para mi instrumento solo
18b	8b	Toco en un ensamble
18c	8c	Se trata de música complicada
18d	8d	Se trata de música sencilla
18e	8e	Me escuchan mis maestros
18f	8f	Me escuchan mis compañeros
18g	8g	Practico solo, sin que nadie me escuche
		He mejorado mis habilidades para leer a primera vista a través de:
19c	9c	Leer obras nuevas como parte de mi rutina de estudio
19d	9d	Leer obras nuevas durante mis clases de instrumento individual
19a	9a	Observar a músicos profesionales o maestros que leen bien
19b	9b	Observar a compañeros de mi nivel que leen bien
		Considero que:
23c	13c	Soy un buen lector a primera vista comparado con los estudiantes de mi nivel
		Cuando leo a primera vista tiendo a:
21a	11a	Sentirme nervioso si alguien me escucha
21b	11b	Sentir tensión y estrés, aunque nadie me escuche
21c	11c	Creer que no podré terminar de leer la obra si percibo que los eventos o el contexto alrededor son estresantes
21f	11f	Desistir de la lectura y no terminar la pieza si no tengo éxito desde el inicio
		He recibido comentarios positivos sobre mi habilidad a leer a primera vista por parte de:
20a	10a	Mis maestros
20b	10b	Mis compañeros

Apéndice M. Correlaciones de Pearson del Cuestionario de Autoeficacia General, Preguntas de Autoeficacia General Percibida hacia la LPV

	Pre-test																		
Ítems	22a	22b	22c	22d	22e	22f	22g	22h	22i	22j	22k	22l	12m	22n	22o	22p	22q	22r	22s	22t
22a	–																			
22b	.63**	–																		
22c	.83**	.50**	–																	
22d	.80**	.45*	.61**	–																
22e	.63**	.46*	.63**	.60**	–															
22f	.64**	.60**	.66**	.56**	.86**	–														
22g	.56**	.63**	.64**	.51**	.71**	.65**	–													
22h	.77**	.68**	.78**	.66**	.77**	.79**	.86**	–												
22i	.50**	0.19	.45*	.56**	.60**	.55**	0.33	.56**	–											
22j	0.29	0.04	0.23	.50**	0.23	0.09	0.14	0.29	.48**	–										
22k	.61**	.61**	.44*	.61**	0.37	0.34	0.37	.58**	.46*	.64**	–									
22l	.72**	.73**	.60**	.57**	.55**	.41*	.61**	.63**	0.26	0.33	.72**	–								
22m	.75**	0.35	.62**	.64**	.60**	.56**	0.34	.55**	0.35	0.15	.45*	.52**	–							
22n	.70**	.70**	.60**	.62**	.71**	.67**	.70**	.73**	.40*	0.24	.62**	.76**	.63**	–						
22o	.82**	.74**	.72**	.69**	.70**	.59**	.75**	.77**	.47*	0.25	.68**	.85**	.53**	.78**	–					
22p	.64**	0.24	.50**	.62**	0.35	0.23	0.28	.40*	.39*	.44*	.58**	.52**	.55**	.39*	.61**	–				
22q	.70**	0.33	.54**	.65**	.47*	.53**	0.28	.57**	.47*	.46*	.59**	.44*	.56**	.45*	.47*	.64**	–			
22r	.66**	.67**	.56**	.50**	.47*	.43*	.45*	.54**	0.22	0.16	.52**	.75**	.40*	.54**	.69**	.42*	.44*	–		
22s	.44*	.55**	0.21	.39*	0.24	0.35	0.33	0.35	0.15	0.12	.38*	.45*	0.12	.47*	.45*	.39*	.54**	.41*	–	
22t	.83**	.71**	.72**	.61**	.53**	.73**	.43*	.67**	0.37	0.10	.54**	.57**	.57**	.64**	.67**	.43*	.70**	.70**	.60**	–
22u	.66**	.49**	.53**	.59**	.38*	.40*	.41*	.48*	0.27	0.13	0.34	.60**	.40*	.46*	.57**	.59**	.59**	.70**	.62**	.65**

Los valores de correlación (r) considerados son: baja (r = 0.4 a 0.6), alta (r = 0.6 a 0.8) y muy alta (r = 0.8 a 1) (Romo-González y Tarango, 2016).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

	Post-test																			
Ítems	12a	12b	12c	12d	12e	12f	12g	12h	12i	12j	12k	12l	12m	12n	12o	12p	12q	12r	12s	12t
12a	–																			
12b	.65**	–																		
12c	.68**	.58**	–																	
12d	.64**	.79**	.66**	–																
12e	.55**	.65**	.51**	.74**	–															
12f	.73**	.72**	.54**	.75**	.71**	–														
12g	.73**	.73**	.68**	.85**	.69**	.80**	–													
12h	.67**	.52**	.54**	.72**	.68**	.62**	.83**	–												
12i	.46*	.39*	.40*	.56**	.60**	.60**	.64**	.67**	–											
12j	.51**	.43*	.43*	.61**	.50**	.50**	.59**	.66**	.60**	–										
12k	0.30	.38*	0.31	.64**	.40*	0.36	.53**	.65**	.54**	.80**	–									
12l	.41*	.62**	.47*	.72**	.69**	.56**	.64**	.69**	.55**	.72**	.73**	–								
12m	.62**	.62**	.58**	.75**	.78**	.63**	.73**	.73**	.67**	.85**	.72**	.86**	–							
12n	.58**	.70**	.59**	.75**	.73**	.65**	.78**	.73**	.65**	.76**	.73**	.82**	.92**	–						
12o	.65**	.68**	.69**	.73**	.65**	.58**	.71**	.76**	.49**	.71**	.58**	.70**	.72**	.72**	–					
12p	.64**	.69**	.57**	.65**	.62**	.58**	.71**	.63**	.53**	.77**	.60**	.72**	.85**	.86**	.75**	–				
12q	.58**	.47*	.41*	.49**	.52**	.40*	.61**	.60**	.45*	.71**	.49**	.51**	.75**	.73**	.61**	.90**	–			
12r	.69**	.64**	.58**	.46*	.55**	.69**	.62**	.46*	.47*	.38*	0.19	.44*	.54**	.51**	.61**	.58**	.44*	–		
12s	0.35	.47*	0.13	0.31	0.33	0.34	0.27	.43*	.41*	.45*	.43*	0.35	.39*	.43*	0.35	.42*	0.31	0.28	–	
12t	.74**	.61**	.62**	.58**	.58**	.65**	.58**	.63**	.49**	.64**	.52**	.58**	.69**	.66**	.67**	.69**	.55**	.70**	.69**	–
12u	.47*	.55**	.47*	0.31	.46*	0.37	.39*	0.37	0.35	.55**	0.37	.56**	.63**	.63**	.60**	.70**	.56**	.71**	.41*	.65**

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Ítems:

Pre-test	Post-test	
		Cuando leo a primera vista puedo:
22a	12a	Leer bien frente a otros
22b	12b	Leer música sencilla sin detenerme
22c	12c	Leer música complicada sin detenerme
22d	12d	Mantener un tempo constante
22e	12e	Tocar la mayoría del ritmo correctamente
22f	12f	Tocar la mayoría de las notas correctamente
22g	12g	Seguir la mayoría de las indicaciones sobre digitaciones y/o respiraciones correctamente
22h	12h	Seguir la mayoría de las indicaciones interpretativas (dinámicas, fraseo y estilo)
22i	12i	Hacer uso de estrategias que me ayuden a prepararme para leer a primera vista
22j	12j	Evaluar la obra antes de leerla para detectar posibles dificultades
22k	12k	Imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla en mi instrumento
22l	12l	Continuar con la lectura, aunque cometa algún error
22m	12m	Mantener la concentración durante toda la lectura de la obra
22n	12n	Volver a concentrarme si me distraigo por un momento
22o	12o	Superar los problemas que aparezcan durante la lectura de la obra a primera vista
22p	12p	Monitorear efectivamente cómo estoy leyendo
22q	12q	Evaluar correctamente cómo realicé la lectura de la obra
22r	12r	Tocar mi instrumento con buen sonido
22s	12s	Identificar el estilo de la obra (barroco, clásico, romántico, etc.)
22t	12t	Leer a primera vista obras dentro del género clásico (barroco, clásico, romántico, siglo XX)
22u	12u	Leer a primera vista obras de géneros musicales fuera del género clásico (por ejemplo, música popular)

Facultad de Filosofía y Letras

Apéndice N. Correlaciones de Pearson, Autoeficacia hacia la LPV Antes de la Ejecución

	Pre-test							
	1a	**1b**	**1c**	**1d**	**1e**	**1f**	**1g**	**1h**
1a	–							
1b	.84**	–						
1c	.84**	.81**	–					
1d	.91**	.84**	.80**	–				
1e	.81**	.70**	.84**	.85**	–			
1f	.77**	.85**	.92**	.80**	.77**	–		
1g	.80**	.76**	.60**	.70**	.56**	.60**	–	
1h	.82**	.83**	.84**	.80**	.70**	.79**	.64**	–
1i	.76**	.84**	.61**	.76**	.54**	.63**	.70**	.77**

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

	Post-test							
	1a	**1b**	**1c**	**1d**	**1e**	**1f**	**1g**	**1h**
1a	–							
1b	.84**	–						
1c	.74**	.88**	–					
1d	.63**	.78**	.75**	–				
1e	.72**	.81**	.78**	.77**	–			
1f	.75**	.88**	.86**	.79**	.86**	–		
1g	.75**	.86**	.90**	.82**	.83**	.89**	–	
1h	.59**	.68**	.74**	.70**	.68**	.76**	.87**	–
1i	.83**	.83**	.87**	.63**	.71**	.82**	.85**	.73**

Los valores de correlación (*r*) considerados son: baja (*r* = 0.4 a 0.6), alta (*r* = 0.6 a 0.8) y muy alta (*r* = 0.8 a 1) (Romo-González y Tarango, 2016).
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Ítems:

	De acuerdo a la pieza que leerás a primera vista, cuál es tu nivel de confianza para:
1a	Leerla de principio a fin
1b	Superar las dificultades técnicas que se presentan (digitaciones, ritmo, entonación)
1c	Superar los retos expresivos (dinámicas, fraseo, estilo) de la obra
1d	Tocar la mayoría de las notas correctamente
1e	Mantener la concentración durante la lectura de la obra
1f	Mantener un tempo constante durante la interpretación
1g	Continuar con la lectura, aunque cometas algún error
1h	Manejar los nervios o estrés que te puede causar ser grabado durante la interpretación de la lectura a primera vista
1i	Imaginarme la música que leeré antes de ejecutarla en mi instrumento

Apéndice O. Correlaciones de Pearson, Autoeficacia hacia la LPV Después de la Ejecución

	Pre-test							
	1a	1b	1c	1d	1e	1f	1g	1h
1a	–							
1b	.793**	–						
1c	.590**	.720**	–					
1d	.648**	.728**	.385*	–				
1e	.600**	.767**	.551**	.902**	–			
1f	.560**	.791**	.548**	.694**	.834**	–		
1g	.717**	.673**	.461*	.784**	.678**	.595**	–	
1h	.583**	.639**	.540**	.688**	.771**	.791**	.674**	–
1i	.617**	.727**	.652**	.679**	.807**	.769**	.621**	.850**

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

	Post-test							
	1a	1b	1c	1d	1e	1f	1g	1h
1a	–							
1b	.704**	–						
1c	.751**	.888**	–					
1d	.677**	.787**	.780**	–				
1e	.332	.703**	.624**	.749**	–			
1f	.633**	.876**	.841**	.686**	.620**	–		
1g	.640**	.681**	.660**	.711**	.642**	.602**	–	
1h	.441*	.612**	.623**	.615**	.784**	.584**	.676**	–
1i	.730**	.721**	.708**	.638**	.610**	.659**	.693**	.745**

Los valores de correlación (*r*) considerados son: baja (*r* = 0.4 a 0.6), alta (*r* = 0.6 a 0.8) y muy alta (*r* = 0.8 a 1) (Romo-González y Tarango, 2016).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Ítems:	
De acuerdo a la lectura que acabas de realizar, cómo calificarías tu desempeño en:	
1a	Leerla de principio a fin
1b	Superar las dificultades técnicas que se presentan (digitaciones, ritmo, entonación)
1c	Superar los retos expresivos (dinámicas, fraseo, estilo) de la obra
1d	Tocar la mayoría de las notas correctamente
1e	Mantener la concentración durante la lectura de la obra
1f	Mantener un tempo constante durante la interpretación
1g	Continuar con la lectura, aunque cometieras algún error
1h	Manejar los nervios o estrés que de ser grabado durante la interpretación de la lectura a primera vista
1i	Monitorear efectivamente cómo leí durante la interpretación de la obra

Apédice P. Índice de Acuerdo Entre Jueces: Kappa Ponderado por Ítems

	Aspectos por Evaluar	K_w	Error estándar asintótico	Z	Sig.
1	Logra una interpretación convincente de la pieza	.203	.061	3.04	.002
2	Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura	.414	.067	5.40	.000
3	Mantiene un pulso estable	.470	.074	5.47	.000
4	Ejecuta los ritmos con precisión	.604	.064	6.93	.000
5	Toca la altura correcta de las notas	.260	.093	3.03	.002
6	Realiza las dinámicas con claridad	.144	.053	3.47	.001
7	Realiza las dinámicas en el lugar exacto	.102	.043	2.70	.007
8	Realiza las articulaciones y el fraseo con claridad	.356	.078	4.87	.000
9	Realiza las articulaciones y el fraseo en el lugar exacto	.439	.084	5.33	.000
10	Demuestra sensibilidad en la expresión musical	.346	.070	4.45	.000
11	Se muestra relajado y seguro	.377	.077	4.68	.000
12	Logra una interpretación convincente de la pieza	.426	.074	5.85	.000

RESEÑA BIOGRÁFICA

Lic. Griselda Baca Rodríguez

Nació el 13 de Septiembre de 1987 en la ciudad de Chihuahua, Chih. Cursó el ciclo propedéutico en el Conservatorio de Chihuahua y posteriormente obtuvo la Licenciatura en Música con especialidad en piano en el Conservatorio de las Rosas en Morelia, Mich., bajo la guía del Dr. Alexander Pashkov. Se desempeñó por siete años como maestra del área de Piano y pianista acompañante del Conservatorio de Música de Chihuahua. Ha participado en recitales como solista e integrante de ensambles de cámara. Actualmente se encuentra en proceso de obtención del grado de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Chihuahua y es estudiante de la Maestría Profesional en Estadística Aplicada de la misma universidad.