

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**DISCURSO PEDAGÓGICO, METACOGNICIÓN Y SENTIDO DE
AUTOEFICACIA EN EL APRENDIZAJE DE INSTRUMENTOS DE
PERCUSIÓN EN NIVEL SUPERIOR**

POR:

JOSÉ RICARDO PERALTA SOSA

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA**

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

JUNIO, 2024



Discurso pedagógico, metacognición y sentido de autoeficacia en el aprendizaje de instrumentos de percusión en nivel superior. Tesis presentada por José Ricardo Peralta Sosa como requisito parcial para obtener el grado de Maestro en Innovación Educativa ha sido aprobado y aceptado por:

Javier H. Contreras O

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Jorge Alan Flores Flores

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Eva Méndez Salcido

Mtra. Eva Méndez Salcido
Coordinadora Académica

Paola Margarita Chaparro Medina

Dra. Paola Margarita Chaparro Medina
Presidente(a)

Fecha: Junio 2024

Comité:

Director(a) de Tesis: Dra. Aixchel Cordero Hidalgo
Codirector(a): Dra. Patricia Adelaida González Moreno
Secretario(a): Dr. Efraín Alfredo Barragán Perea

Discurso pedagógico, metacognición y sentido de autoeficacia en el aprendizaje de instrumentos de percusión en nivel superior

José Ricardo Peralta Sosa

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas de autor:

Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado, Maestría en Innovación Educativa.

Proyecto financiado por el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

ORCID: Ricardo Peralta-Sosa  <https://orcid.org/0000-0001-5461-4882>

Directora de Tesis: Aixchel Cordero Hidalgo.

Miembros del comité de tesis: Dra. Paola Margarita Chaparro Medina, Dr. Efraín Barragán Perea y Dra. Patricia Adelaida González Moreno (co-directora).

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existe algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a José Ricardo Peralta Sosa. Correo electrónico: peraltajoser@hotmail.com

Citar como (APA 7^a edición): Peralta-Sosa, R. (2023). *Discurso pedagógico, metacognición y sentido de autoeficacia en el aprendizaje de instrumentos de percusión en nivel superior* [Tesis Maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx>

Resumen

En un nivel formal de educación musical superior es indispensable un uso claro y objetivo del lenguaje que afiance en los estudiantes el empleo de aquellos procesos metacognitivos y sentido de autoeficacia necesarios para el aprendizaje de la interpretación musical. La presente investigación propone analizar cuál es la influencia que ejerce el discurso pedagógico del profesor sobre el sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos requeridos para el aprendizaje, específicamente en la asignatura de percusiones a nivel universitario. Este proyecto se basa en un método mixto embebido, con predominancia cualitativa, utilizando una entrevista inicial a los docentes, encuestas pre-clase y post-clase para los estudiantes y observaciones no participantes, realizadas en quince clases en dos docentes y cuatro estudiantes de nivel superior. Los principales hallazgos de esta tesis fueron: que el discurso pedagógico de los docentes afecta al sentido de autoeficacia y al uso de procesos metacognitivos de los estudiantes de manera directa con relación a las particularidades de las interacciones comunicativas; el discurso pedagógico va más allá de las locuciones verbales e incluye las acciones paraverbales, gestuales y musicales, las cuales se relacionan estrechamente en el aula musical dada la simultaneidad del uso de estos elementos en la práctica; que la ausencia de retroalimentación reflexiva limita el desarrollo de los procesos metacognitivos de los estudiantes; y que la falta de claridad en las instrucciones para la práctica instrumental fuera de la clase debilitan el sentido de autoeficacia y el uso de procesos metacognitivos de los estudiantes.

Palabras clave: música, aprendizaje, discurso, autoeficacia, metacognición.

Abstract

At a formal level of undergraduate musical education, a clear and objective use of language is essential that strengthens students' use of those metacognitive processes and sense of self-efficacy necessary for learning musical performance. The present research proposes to analyze the influence that the teacher's pedagogical discourse exerts on the sense of self-efficacy and the metacognitive processes required for learning, specifically in the subject of percussion at the university level. This project is based on an embedded mixed method, with a qualitative predominance, using an initial interview with teachers, pre-class and post-class surveys for students and non-participant observations, carried out in fifteen classes with two teachers and four students of level superior. The main findings of this thesis were: that teachers' pedagogical discourse affects students' sense of self-efficacy and the use of metacognitive processes directly in relation to the particularities of communicative interactions; Pedagogical discourse goes beyond verbal utterances and includes paraverbal, gestural and musical actions, which are closely related in the music classroom given the simultaneity of the use of these elements in practice; that the absence of reflective feedback limits the development of students' metacognitive processes; and that the lack of clarity in instructions for instrumental practice outside of class weakens students' sense of self-efficacy and use of metacognitive processes.

Keywords: music, learning, discourse, self-efficacy, metacognition.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia, por su apoyo incondicional para lograr este grado académico y terminar el presente proyecto de investigación. Gracias también por su inagotable paciencia y por disculpar mi ausencia en momentos importantes en los que me hubiera gustado estar pero que los compromisos académicos no me lo permitieron, pero que hoy rinden frutos.

Dedico también este trabajo a mis amigas Ana Mier y Martha Moreyra, por su invaluable acompañamiento y la fortuna de haber coincidido en el mismo transitar académico. En ustedes siempre encontré las palabras de aliento y consejos que necesité y que sólo pueden ofrecer aquellas personas que realmente te conocen, que te quieren lo suficiente como para no siempre decir lo que esperas escuchar sino lo que necesitas, y que comprenden lo que implica este tipo de experiencias académicas.

Agradecimientos y reconocimientos

Quiero agradecer en primer lugar a los docentes y estudiantes de percusión de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua que participaron como sujetos de estudio en este proyecto de investigación, gracias por su amable disposición y colaboración, ya que sin ellas esta investigación hubiera sido prácticamente imposible.

Agradezco a la Dra. Karla María Reynoso Vargas por su cálido recibimiento y su valiosa colaboración y trabajo realizado en la estancia académica que se realizó en coordinación con la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango. De igual manera a los profesores de la academia de percusiones de la Escuela Superior de Música de la UJED, Francisco Arroyo Chairez, Francisco Pablo Castañeda Porras y Alfonso Maturino Calvo y a sus alumnos por su invaluable apoyo para el pilotaje de los instrumentos de recolección de datos.

De igual manera, agradezco a la Mtra. Griselda Baca Rodríguez del Doctorado en Artes y Humanidades de la UACH, la Mtra. Rosa Arisbe Martínez Cabrera de la Universidad Veracruzana, al Dr. Yander Amín Rodríguez y la Mtra. Daniela Ochoa de la de la Universidad Juárez del Estado de Durango, que fungieron como revisores expertos para la validación de los instrumentos de recolección que se ocuparon en la presente investigación.

Agradezco de manera especial a la Dra. Aixchel Cordero Hidalgo, directora de la presente tesis por su guía y todas las atenciones brindadas para la elaboración de este documento.

Agradezco al Cuerpo Académico de Investigación Psicológica y Sociológica de la Educación, conformado por la Dra. Paola Margarita Chaparro Medina, al Dr. Pedro Barrera Valdivia, al Dr. Efraín Barragán Perea Valdivia y a su líder, la Dra. Aixchel Cordero Hidalgo, por el seguimiento dado al presente trabajo de tesis y sus valiosos comentarios y correcciones.

Agradezco muy encarecidamente a la Dra. Patricia Adelaida González Moreno por su invaluable paciencia, apoyo y guía para la codirección de esta tesis como experta en el área musical.

Agradezco también a la coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa de la FFyL de la UACH, Eva Méndez Salcido por su invaluable apoyo, así como al Secretario de Investigación y Posgrado de la FFyL, Dr. Jorge Alan Flores Flores.

Agradezco por último al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por la beca otorgada para realizar el presente trabajo de investigación.

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Introducción al Estudio	2
Planteamiento del problema	2
Objetivos de investigación	4
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos.....	4
Preguntas de investigación	4
Pregunta general.....	4
Preguntas específicas.....	5
Justificación y Delimitación del Estudio	5
Supuestos de investigación.....	6
Capítulo 2. Marco Teórico	8
Comunicación, lenguaje y discurso pedagógico.....	8
Discurso y modelos pedagógicos centrados en el docente y los recursos didácticos.....	12
Lenguaje y discurso pedagógico en la enseñanza musical.....	13
Teoría Social Cognitiva y fuentes de autoeficacia	15
Sentido de autoeficacia en el aprendizaje musical.....	17
Persuasión verbal en la enseñanza de la música.....	18
Procesos metacognitivos en el aprendizaje.....	19
Rol del docente en el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante	22
Desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje musical	23
Capítulo 3. Método	26
Diseño de investigación	26
Participantes	28
Recolección de datos	28
Entrevista inicial.....	29
Encuestas de medición pre-clase.....	30
Observación no participante.....	32
Encuesta de medición post-clase.....	33
Validación y pilotaje de los instrumentos de recolección de datos.....	34
Análisis de datos.....	34
Capítulo 4. Resultados y discusión	36
Resultados Cuantitativos	36
Resultados Cualitativos.....	38
Intención pedagógica de los docentes.....	38

Uso del lenguaje	40
Declaraciones de valor	40
Declaraciones de uso	41
Descripciones de calidad en la comunicación	41
Descripción general de las interacciones observadas	42
Interacciones Pedagógicas	44
Interacciones verbales y musicales.....	44
Interacciones corporales y paraverbales	45
Formas expresivas de los docentes	45
Intervenciones instrumentales de los docentes.....	46
Intervenciones verbales de los docentes.....	48
Formas expresivas de los estudiantes	51
Procesos Metacognitivos	54
Autoconocimiento metacognitivo: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional.....	54
Autorregulación metacognitiva: planificación, supervisión y autoevaluación.....	55
Persuasión verbal y su influencia en el Sentido de Autoeficacia	56
Sentido de Autoeficacia para la ejecución y aprendizaje musicales	56
Persuasión Verbal	60
Expresiones que pudieran afectar el SA	61
Conclusiones	62
Limitantes del estudio.....	65
Implicaciones para la Práctica de Docente y Futuras líneas de Investigación	65
Referencias	67
Anexos	75
Anexo A. Encuestas pre-clase de PM y SA.	76
Anexo B. Encuestas post-clase de PM y SA.....	77
Anexo C. Entrevista semiestructurada.....	78
Anexo D. Tabla de criterios de observación no participante	80
Anexo E. Cuadro de adaptación de las preguntas para la parte metacognitiva de la encuesta	81
Anexo F. Adaptación de criterios de observación no participante	84
Anexo G. Consentimiento informado estudiantes	85
Anexo H. Consentimiento informado docentes.....	87

Lista de figuras

Figura 1 Diseño embebido de métodos mixtos.....	27
Figura 2 Formas expresivas de los docentes.....	45
Figura 3 Formas expresivas de los docentes con cada estudiante.....	46
Figura 4 Funciones de las intervenciones musicales de cada docente con sus estudiantes.....	47
Figura 5 Acciones musicales de los docentes.....	48
Figura 6 Función educativa de las intervenciones musicales de los docentes	48
Figura 7 Funciones expresivas de las interacciones verbales de los docentes	50
Figura 8 Área de enfoque de las intervenciones de los docentes	51
Figura 9 Función de las expresiones verbales de los docentes con cada estudiante	51
Figura 10 Formas expresivas de los estudiantes.....	52
Figura 11 Función de las intervenciones de los estudiantes	53
Figura 12 Acciones musicales de los estudiantes.....	54
Figura 13 Promedio de los ítems de Autoeficacia del Docente 1	57
Figura 14 Promedio de los ítems de autoeficacia del Docente 2.....	57
Figura 15 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase del EMNI del Docente 1	58
Figura 16 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase de la EFNA del Docente 1... ..	59
Figura 17 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase de la EFNI del Docente 2	59
Figura 18 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase del EMNA del Docente 2.... ..	60

Lista de tablas

Tabla 1 Matriz metodológica.....	29
Tabla 2 Contenido de encuesta pre-clase y post-clase.....	31
Tabla 3 Resultados Cuantitativos	37
Tabla 4 Temas de estudio y material para su análisis	38
Tabla 5 Resultados de las categorías metacognitivas de las encuestas pre y post clase	55
Tabla 6 Expresiones que pudieran propiciar/limitar Procesos Metacognitivos	56
Tabla 7 Efectos de las intervenciones verbales de los docentes en los estudiantes.....	56
Tabla 8 Expresiones que pudieran reforzar/afectar el Sentido de Autoeficacia	61

Introducción

La importancia del proceso de comunicación educativa es un tema vigente que ha generado múltiples investigaciones que buscan observar y comprender sus componentes y características con la finalidad de proponer soluciones novedosas a las problemáticas que surgen en contextos determinados (Broeckelman-post, 2022; Cubela et al. 2022; de Bruin, 2022; Macías et al. 2022). Las investigaciones en torno a cuál es la incidencia del lenguaje en la educación actual, abarcan desde aspectos generales de la educación (Campos, 2016) hasta disciplinas y temas de investigación muy específicos, como el uso del lenguaje en la enseñanza musical.

La importancia e implicaciones que supone el uso del lenguaje en espacios educativos, así como los procesos de selección por parte de los docentes de aquellos discursos y palabras que codifiquen los mensajes que servirán para el logro de sus propósitos pedagógicos, son temas del lenguaje dentro del aula en los que según Urgilés (2016) no se ha profundizado lo suficiente. Roa-Ordoñez (2016) señala que a menudo se ignora el contexto cultural en que se encuentra el estudiante y se parte erróneamente desde cero en el aprendizaje mediante códigos que para él carecen de significado. Es por ello que resulta imprescindible promover en los docentes reflexiones significativas que incidan en usos más conscientes del lenguaje en el aula.

Aunado a lo anterior, es común que el aprendizaje de la música se imagine como una actividad cargada de subjetividades por su naturaleza artística (Navarro, 2013). Sin embargo, en un nivel formal de educación superior (profesionalizante), contexto en el cual se desarrolla la presente tesis, es indispensable un uso claro y objetivo del lenguaje que afiance en los estudiantes el uso de los tecnicismos usados en el argot musical para entender las sutilezas propias de su quehacer. Dada la estrecha relación docente-estudiante que brinda de la relación uno a uno que se estila en el contexto de los espacios educativos musicales a nivel superior para el aprendizaje instrumental, resulta de igual manera importante que dicho lenguaje contenga aquellas palabras de apoyo, acompañamiento y guía que el estudiante necesita para resolver aquellos aspectos psicológicos y emocionales que puedan ser un obstáculo para el desempeño óptimo de las habilidades y destrezas musicales del estudiante frente a un público o jurado. Dicho de otro modo, es indispensable que el docente incentive y fortalezca el Sentido de Autoeficacia (SA) y los Procesos Metacognitivos (PM) de los estudiantes para su óptimo desarrollo.

Así pues, la presente investigación pretende indagar cómo se comunica el docente con sus estudiantes y qué efecto causan en su sentido de autoeficacia y en el uso de procesos metacognitivos las diferentes acciones e interacciones educativas que se suscitan en el aula musical.

Capítulo 1. Introducción al Estudio

Este capítulo trata de los diferentes elementos que conforman el planteamiento del problema y desde que ángulos se abordarán las diferentes variables. Su planteamiento comprende los antecedentes del problema abordado y su relación con el discurso pedagógico del docente, el SA y los PM de los estudiantes, así como la justificación, objetivos, supuestos y delimitación de la presente investigación.

Planteamiento del problema

Los constantes cambios en las cuestiones económicas, políticas, sociales y culturales que se producen actualmente en la sociedad (los cuales traen consigo cambios también en el qué y cómo aprender), nos llevan a la necesidad de repensar nuevas formas de aprendizaje y formación para lograr un óptimo desarrollo profesional (Herrero y Dalmau, 2023). Si tomamos el concepto de educación que establecen Bravo y Cázares (2006), es decir, como una “construcción de significados que tienen como base la comunicación; entendida como el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor utiliza” (p. 1), entonces resultaría lógico pensar que si observamos cómo es dicha comunicación dentro de las aulas, podremos saber la calidad del proceso educativo. Dicho lo anterior, resulta importante puntualizar que para llevar a cabo dicho proceso educativo, los profesores utilizan un discurso específico, el cual Mesriow (1997) enfatiza que es necesario para validar el “qué” y el “cómo” entendemos, así como para lograr un mejor juicio con respecto a una creencia y que, en ese sentido, aprender es ante todo un proceso social, en el cual el discurso se vuelve central para dar sentido a las cosas.

En el estudio *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotsky, Duque y Packer (2014) puntualizan que “Usar una palabra es usar una clase de experiencia que es relevante para la comunidad de usuarios del lenguaje” (p. 36). Siguiendo esa idea, resulta entonces imprescindible saber que experiencias considera significativas el docente, además de qué palabras escoge para evocarlas y recrearlas en el salón de clases, e indagar que tan consciente es de que la efectividad de sus intervenciones educativas—y por tanto los resultados musicales de los estudiantes—, dependen en buena medida de la calidad de la comunicación que promueve a través su lenguaje.

En una investigación acerca del modelaje en clase (el cual es la principal estrategia de enseñanza-aprendizaje usada en música), Power y Powell (2018) observaron que, con un modelaje adecuado, los estudiantes desarrollan procesos metacognitivos que resultan en prácticas más eficientes y enfocadas para el aprendizaje instrumental. Para ello, Hart (2014) argumenta que los estudiantes dependen de la ayuda de los educadores para aprender dichas habilidades metacognitivas y lograr desarrollar habilidades como la práctica eficiente. Esto es relevante dado

que ya en la práctica entre músicos avanzados, según Araújo (2016) el aspecto más relevante para la eficiencia es la autorregulación de recursos personales, tales como la metacognición.

En el ámbito de la educación musical, los profesores de instrumento dependen de la práctica individual de los estudiantes para que estos logren adquirir un buen nivel de ejecución musical, para lo cual, los docentes necesitan saber más acerca de lo que los estudiantes aplican a la hora de su estudio individual para poder partir de ahí y buscar nuevas formas de enseñarles a practicar de mejor manera (Leon-Guerrero, 2008).

Por otro lado, anteriores investigaciones han demostrado que los estudiantes que creen que pueden aprender y tienen confianza en sus habilidades (sentido de autoeficacia) tienen más probabilidades de declarar el uso de estrategias de autorregulación (Pintrich, 1999). Nielsen (2004) también observó que, en comparación a los estudiantes de música que dudaban de sus capacidades, los estudiantes que se auto percibían capaces de aprender o resolver algo mediante su práctica instrumental, tenían más probabilidades de estar involucrados cognitiva y metacognitivamente al tratar de aprenderse la música. Como se puede observar, el sentido de autoeficacia nos puede llevar a una incentivación de procesos metacognitivos, pero no necesariamente a la inversa según Ritchie y Kearney (2018), quienes concluyeron que, aunque la hoja de trabajo que promovía autorregulación fue efectiva en la intervención que realizaron, no tuvo impacto en el desempeño, la ejecución ni el sentido de autoeficacia para el aprendizaje.

Es por ello que resulta imprescindible estudiar la forma en la cual los docentes usan el lenguaje dentro de las aulas musicales, con la finalidad de lograr una conciencia del impacto que dicho lenguaje tiene en el proceso educativo musical de los estudiantes. Las primeras interrogantes que surgen son ¿cómo decide el docente de música utilizar determinadas palabras en lugar de otras, para compartir su experiencia, corregir, dar instrucciones, explicar, motivar, o cuestionar? y ¿qué tan consciente es del impacto que estas formas de comunicación tienen en el ánimo, desempeño y resultados del estudiante? Es decir, surgen preguntas en torno a cómo se comunica el docente con sus estudiantes y qué tan consciente es del uso del lenguaje verbal y no verbal en el aula, los cuales usa, ya sea consciente o inconscientemente, para expresar aquello que según su experiencia y preparación sirve mejor al desarrollo musical del estudiante.

El hecho de que no todos los tipos de música se pueden enseñar de la misma manera, nos conduce a la necesidad de repensar las metodologías y sus formas de aplicación en función de las particularidades de cada campo de aprendizaje musical, permitiendo así una apertura hacia nuevas pedagogías que vayan más allá de los estilos tradicionales de enseñanza (Roa-Ordóñez, 2016). Es por ello por lo que resulta indispensable la realización de más estudios acerca de la influencia que ejerce el discurso de los docentes sobre el SA y los PM de los estudiantes, con la

finalidad de sustentar la importancia del lenguaje empleado en el aula musical y como este impacta el desarrollo de los estudiantes que transitan procesos de aprendizaje instrumental a nivel superior. La falta de investigaciones que profundicen acerca de estos temas en el campo de la enseñanza instrumental ha propiciado la permanencia y normalización de prácticas pedagógicas antiguas que se siguen heredando de generación en generación, las cuales requieren de manera urgente ser actualizadas y contextualizadas a partir de los retos educativos y laborales a los que se enfrentan los estudiantes del siglo XXI.

Objetivos de investigación

A continuación, se describen los objetivos planteados:

Objetivo general

Analizar la influencia del discurso pedagógico del profesor sobre el sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos para el aprendizaje musical de los estudiantes de nivel superior durante las interacciones que se dan en el aula musical de percusiones.

Objetivos específicos

- a) Explorar cómo se relaciona el discurso pedagógico del profesor con las acciones verbales, paraverbales, gestuales y musicales que surgen en la interacción con los estudiantes de percusiones a nivel superior.
- b) Indagar de qué manera busca el profesor influir en el desarrollo del sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos de los estudiantes a través de su discurso pedagógico.
- c) Determinar cómo afecta el discurso pedagógico usado por los profesores al sentido de autoeficacia y procesos metacognitivos de los estudiantes en su aprendizaje dentro del aula musical de percusiones.

Preguntas de investigación

La investigación plantea las siguientes preguntas:

Pregunta general

¿De qué manera influye el discurso pedagógico del profesor en el sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos necesarios para el aprendizaje musical de los estudiantes de nivel superior durante las interacciones que se dan en el aula musical de percusiones?

Preguntas específicas

- a) ¿Cómo se relacionan el discurso pedagógico del profesor con las acciones verbales, paraverbales, gestuales y musicales que surgen en la interacción con sus estudiantes de percusiones a nivel superior?
- b) ¿Cómo busca el profesor influir en el desarrollo del sentido de autoeficacia y procesos metacognitivos de los estudiantes a través de su discurso pedagógico?
- c) ¿Cómo afecta el discurso pedagógico usado por los profesores al sentido de autoeficacia y procesos metacognitivos de los estudiantes en su aprendizaje dentro del aula musical de percusiones?

Justificación y Delimitación del Estudio

El interés por el abordaje del presente tema de investigación se genera a partir de la práctica docente del autor, quien ha fungido como docente en programas de sociales de música (Orquestando Armonía en Boca del Río, Veracruz) y programas educativos como los Talleres de la Escuela Libre de Música del Instituto Veracruzano de Cultura y el Conservatorio de Música de Chihuahua. Parte de la problemática del tema a tratar afecta a un sector poblacional muy específico y reducido, y que, para su estudio, implica una disciplina de alta especialización como lo es la psicología de la música, la cual a la fecha cuenta con relativamente pocas investigaciones al respecto en idioma español. Por lo anterior, la presente investigación resulta relevante para la generación de reflexiones en torno a la influencia que ejerce el lenguaje en el proceso educativo musical en un contexto determinado, útil tanto para el gremio de percusionistas en específico, como para el gremio musical y artístico-escénico en general, fomentando la renovación de sus prácticas docentes.

La posibilidad de reflexionar objetivamente sobre la relación entre el uso del lenguaje en el aula musical, el SA y los PM, los tipos de interacciones que se presentan y las percepciones e intenciones de los docentes sobre el proceso comunicativo, permite obtener información útil y valiosa acerca de las implicaciones del uso del lenguaje en el aula musical. Para esto, son indispensables la observación del lenguaje que se da dentro del aula musical y las interacciones que desencadena, pues dicha observación permite obtener datos para determinar en qué medida el profesor y el estudiante logran una comunicación adecuada que les permita la transmisión de instrucciones y experiencias técnico-corporales en ambas direcciones, para contribuir en el desarrollo y perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la detección de aquellas limitantes que se pudieran observar en el proceso comunicativo y su consecuente análisis para poder ofrecer recomendaciones pertinentes que resulten en procesos educativos más efectivos.

Dada la gran gama de instrumentos y estilos musicales que se abordan para el aprendizaje de la percusión, los procesos de enseñanza-aprendizaje resultan diversos y complejos, para los cuales es indispensable la incentivación de PM con el fin de lograr claridad en los procedimientos, eficiencia y la transferencia de habilidades de un instrumento y estilo musical a otro. Como menciona Roa-Ordoñez (2016), es imprescindible generar a través del lenguaje mejores condiciones que le permitan al estudiante lograr identificar las estrategias musicales que sean no solo las más efectivas para el estudio, sino que le permitan regular y aumentar su rendimiento. Resulta además esencial el desarrollo un buen SA en los estudiantes, tanto para el aprendizaje musical como para la ejecución instrumental en público.

El presente proyecto ofrece a los profesores del área de percusiones de la Facultad de Artes de la UACH hallazgos acerca de los usos del lenguaje que se observaron en las aulas de percusión y cómo estos impactan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, ofrece reflexiones y recomendaciones con el afán de propiciar la búsqueda de nuevas formas de comunicación para lograr una mayor promoción de los PM y SA en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas musicales.

La presente investigación se llevó a cabo en Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) que se ubica en el Campus 1 de la Ciudad de Chihuahua, Chih., México, con la participación de cuatro estudiantes de la Licenciatura en Música inscritos formalmente en la materia de música aplicada, con opción en percusiones y dos docentes que impartían dicha materia, durante el ciclo escolar agosto-diciembre del 2022. La asignatura contaba con un total 30 alumnos inscritos y tres docentes.

Supuestos de investigación

Supuesto 1. El enfoque didáctico, la forma de aplicar los contenidos e intención educativa del discurso pedagógico usado por los profesores de percusiones en el aula, influyen en gran medida sobre el SA de los estudiantes para el aprendizaje y ejecución musical, así como de su grado de autoconocimiento y autorregulación metacognitivos (PM).

Supuesto 2. El enfoque didáctico y la intencionalidad del discurso pedagógico de los profesores se manifiestan principalmente de manera verbal, apoyado fuertemente de acciones paraverbales, gestuales y musicales que provocan respuestas por parte de los estudiantes a través de los mismos canales comunicativos.

Supuesto 3. Los profesores buscan influir en el desarrollo del SA y los PM de los estudiantes de manera positiva (consciente o inconscientemente) al reconocer sus avances y logros, mediante el uso de palabras de ánimo y a través de preguntas estratégicas y retroalimentación reflexiva.

Supuesto 4. Los factores del discurso pedagógico que limitan el desarrollo de PM y SA en los estudiantes son: la poca formación pedagógica de los docentes, ausencia de retroalimentación reflexiva, y la carencia de estructura y claridad en las instrucciones para la práctica instrumental fuera de la clase.

Capítulo 2. Marco Teórico

Este capítulo consiste en la revisión de la literatura existente en torno a diferentes temas de estudio que resultan medulares para el sustento de la presente investigación, tales como: la lingüística, la pedagogía, la pedagogía musical, la sociología, la psicología cognitiva, la psicología educativa y la psicología de la música para abordar temas referentes a la comunicación, el lenguaje, el discurso pedagógico, la educación musical, el sentido de autoeficacia y los procesos cognitivos y metacognitivos, mismos que sirvieron de base para establecer las bases teóricas del presente estudio.

Comunicación, lenguaje y discurso pedagógico

Es pertinente puntualizar el carácter polisémico del concepto de comunicación, dada su posibilidad de representar varios significados. Por un lado, la comunicación hace referencia al fenómeno que se da en la interacción mediante la cual los seres vivos se adaptan de manera grupal a su entorno, por otro, Herrero (2012) la define como el propio sistema de transmisión de mensajes e información entre los sujetos. De manera similar, Gutiérrez (2017) llega a la conclusión de que la comunicación es el medio por el cual es posible la conformación de la cultura de una sociedad, en la cual cada individuo aporta en función de lo que aprende de los otros y de su propia experiencia, configurando grupalmente su forma particular de vida a través de sus propios símbolos, signos y significados. Este fenómeno comunicativo es la principal vía del aprendizaje humano, el cual se logra primordialmente a través del lenguaje y el discurso oral.

En términos sencillos, el concepto de discurso resulta de las abstracciones y categorizaciones que surgen a partir de la observación de cómo se construyen y producen de manera natural las distintas formas discursivas específicas en el habla. Dichas formas discursivas son determinadas por el orden intrínseco de su estructura y los contextos en los que se ubican los enunciados para poder atender las normas y reglas del sector social dominante del que surgen y el cual se encarga de reproducir (Bernstein y Díaz, 1985). Como argumenta Hicks (1996), en la infancia aprendemos a desempeñar roles a través de la asistencia y participación en diferentes eventos sociales y culturales, en los cuales se determinan las formas socialmente apropiadas de “ser” en cada contexto, a través de los diferentes géneros discursivos conformadores de las formas de pensar, valorar y actuar que se espera de nosotros en cada uno de esos contextos.

La importancia del lenguaje y el discurso como medio de comunicación e interacción social—que será el enfoque a través del cual se abordará el término de comunicación en la presente investigación— sin duda juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Vygotsky (citado en Burwell, 2021) argumenta que el origen y desarrollo de las funciones cognitivas complejas se dan a partir de la comprensión y abreviación de los diálogos externos para convertirlos en discursos

internos. Este proceso, a su vez, explica de forma sintetizada la génesis del pensamiento en sí mismo, si consideramos la aseveración del mismo Vygotsky (2012), cuando afirma que: “la relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso vivo; el pensamiento nace a través de las palabras” (p. 270). Con esta afirmación como premisa, se hace evidente la importancia básica del discurso dentro de la interacción social para que pueda darse cualquier aprendizaje.

El discurso pedagógico puede verse desde varios enfoques: Uno que lo erige como un acto de reproducción del sistema político y otro de conformación lingüística y dialógica. Así, Bernstein y Díaz (1985), sostienen que en realidad el sujeto no produce el sentido del discurso de manera libre, sino que se ciñe al orden discursivo —es decir, al orden dominante social en el que se ubica y el cual está encargado de reproducir— en el que sitúa sus enunciados, encaminados a la producción de un orden y una conciencia específica. Con esta delimitación y entrando en el tema que nos interesa, Leal (2009) considera el discurso pedagógico como un acto social principalmente comunicativo y cultural, con un carácter principalmente dialógico e intersubjetivo, en el cual se da un “intercambio del conocimiento de algo, contando con manifestaciones metodológicas y procedimentales en un medio contextualizado para lograr el fin didáctico” (p. 55), el cual enmarca al discurso pedagógico en un discurso institucional. Este concepto de Leal será el enfoque sobre el cual se entenderá y desarrollará el constructo de discurso pedagógico en la presente investigación.

En el ámbito educativo, la comunicación dentro del aula puede entenderse como un género discursivo cuya finalidad explicativa y argumentativa es conformada por otros discursos al interior de este, con características particulares en común, que pueden ser identificados y analizados sistemáticamente (Cros, 2002). Dichos discursos, dirigidos a estudiantes en formación dentro de una disciplina, niveles y edades bien definidos, están dotados de un carácter fundamentalmente dialógico por su intencionalidad formativa (Beacco y Moirand, 1995). Dicha intencionalidad da forma al discurso pedagógico para construir conocimientos y saberes en los estudiantes dentro de su contexto y su nivel conforme a los postulados hegemónicos dominantes, así como de las costumbres y tradiciones de la cultura en la que se desarrollan dichos procesos y de la rama del conocimiento o disciplina de que la que se trate.

Como señala Gutiérrez (2017), a través de tres grandes etapas, el discurso pedagógico busca una socialización de la realidad a través de la contextualización y recontextualización que consolide las ideas avaladas por las ciencias y así conformar la cultura a partir de dichos patrones: (1) En la etapa de preescolar y primaria la finalidad del discurso es enseñar a controlar sus símbolos, signos y significados para poder dotar al sujeto de un sentido de identidad con la cultura de su contexto, a través del poder y control de lo que se piensa, se siente y se actúa; (2) con los jóvenes, por otro lado, el discurso pedagógico requiere de argumentos lógicos para poder ser

validado, y su fin es convencer al sujeto del nuevo conocimiento para poder recontextualizarlo entre los aprendizajes anteriores; y (3) cuando el estudiante es adulto, se le presentan múltiples posturas a través de explicaciones coherentes y lógicas, formando con ellas conclusiones acerca de lo validado y lo objetivado en algún campo del conocimiento específico. Para el logro de los objetivos educativos de cada una de las mencionadas etapas, es evidente que el discurso pedagógico requiere de un uso específico del lenguaje en cada una de ellas, dependiendo de la madurez cognitiva de los sujetos y de cómo se espera que logren dichos objetivos, a través del conocimiento, control, validación, integración, razonamiento y/o conclusiones acerca de la información y el conocimiento adquirido.

Para entender cómo es que el discurso pedagógico se materializa en el acto educativo, es importante primero esclarecer cómo es que dicho discurso es construido. Para García (2012), el educador debe comprender y dominar la herramienta lingüística básica para la construcción del discurso: la semántica, la cual según Muñoz (2006) es el medio por el cual podemos representar la realidad y los hechos del mundo a través de símbolos y la relación de los elementos lingüísticos con los objetos y acciones reales y sus propiedades. El autor enfatiza la importancia del dominio de la semántica pues considera que es la herramienta con la cual el educador puede construir expresiones que le faciliten al estudiante interiorizar el conocimiento a través del lenguaje pedagógico, encaminando al estudiante a un razonamiento crítico, del cual surge usualmente una necesidad de opinar y socializar el conocimiento recientemente adquirido (García, 2012).

Para poder observar el lenguaje de una manera más precisa, los estudiosos han profundizado en torno a dicho tema y lo han definido y fragmentado a través de varios conceptos, procesos y etapas, surgiendo entre ellos el término de lenguaje desplegado. Para Luria (1984) una de las principales particularidades de la enunciación verbal desplegada es que “está incluida en el proceso de comunicación viva y de transmisión de la información de una persona a otra” (p. 176), que su composición comprende no solo una oración, sino todo un conglomerado de oraciones interdependientes y coherentes entre sí que se dan en un contexto práctico determinado, y que tiene que ver con la situación, motivos, contenido y la actitud tanto del que escucha como del que emite la alocución, entre otros factores. Además de lo anterior, el autor puntualiza que para que un discurso pueda considerarse como una enunciación verbal desplegada, también debe incluir una ruta de partida y de secuenciación de los componentes de la enunciación, así como un control del curso de dichos componentes y una elección consciente de los recursos verbales específicos y necesarios entre las múltiples posibilidades expresivas.

A partir del concepto de lenguaje desplegado, en el ámbito educativo surge, a forma de contraste, el concepto de lenguaje sintético, el cual cumple una función práctica muy bien definida dentro del aula. Goicochea (2020) explica el lenguaje sintético como un uso del lenguaje que

permite la condensación y simplificación sintáctica del texto (a través de verbos y sustantivos, por ejemplo) para dar instrucciones durante una acción motriz. En determinadas asignaturas que por su naturaleza presentan un alto grado de dinamismo durante la clase, es sustancial poder dar instrucciones sin tener que interrumpir al estudiante durante la realización de los movimientos y la manipulación de objetos. De esta manera, el docente tiene por un lado un tipo de enunciación desplegada que gracias a la disposición y actitud tanto de él como del estudiantado crea el espacio adecuado para una profunda transmisión de ideas y conceptos, y por otro lado, tiene la posibilidad de un uso sintético del lenguaje que permite una comunicación condensada y eficiente en interacciones educativas prácticas y dinámicas, lo cual facilita una retroalimentación concisa durante la acción sin tener que interrumpirla.

Acerca de las interacciones educativas que se dan dentro del aula, Goicochea (2012) establece que:

Una interacción es una acción recíproca que produce una respuesta. El carácter dialógico está en relación con la producción de una respuesta, con la alternancia de las réplicas (cambio de locutor o silencios), lo que da un aspecto inconcluso a los enunciados. Nunca se agota la interacción, ya que mientras se produce la recepción de un enunciado, casi simultáneamente, el hablante está preparando un contra enunciado (p. 2).

Esta afirmación nos permite ampliar las posibilidades de la idea de interacción, al darnos cuenta de que las interacciones que se dan en el aula no solo son verbales, sino que pueden ser otro tipo de acciones y a través de otro tipo de canal que no sea necesariamente el verbal.

En cuanto a los canales por medio de los cuales la comunicación educativa se lleva a cabo, existen múltiples categorizaciones, así como los diferentes contextos en los que sucede. Villasmil (2004) señala cómo la comunicación entre docentes y estudiantes no está construida solo por palabras, sino que los estudiantes están reaccionando constantemente al mensaje del docente con preguntas directas o a través de gestos faciales y expresiones corporales. Dicha afirmación nos permite abrir el panorama de la comunicación más allá de su aspecto verbal, si es que ampliamos nuestra observación para una mayor conciencia comunicativa. En ese sentido, Torre (2002) hace la diferenciación de cuatro principales bloques o canales comunicativos: (1) la comunicación verbal a través de la palabra, (2) la comunicación paraverbal por medio de las diferentes posibilidades de la voz, (3) el lenguaje del cuerpo expresado en gestos y posturas, y (4) el uso y estructuración del espacio y objetos. Con esto en mente, a pesar de que los eventos comunicativos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje sean gestionados principalmente por el docente de manera verbal, cabe la consideración de que para el estudio de la comunicación educativa es pertinente considerar todas las posibilidades expresivas factibles de observar,

incluyendo en especial la activa interacción comunicativa (aunque no necesariamente verbal) entre el estudiante y el profesor.

Discurso y modelos pedagógicos centrados en el docente y los recursos didácticos

El discurso en entornos educativos es comúnmente gestionado por una sola persona considerada experta que interactúa con una o más personas “no expertas” con fines didácticos, donde el grado de participación de dichos sujetos (así como la posibilidad de sugerir cambios en los contenidos de las sesiones) suele depender del formato de la clase y el número de participantes en la misma (Cros, 2002). Estos roles interactivos de comunicación entre el profesor y el estudiante sobre la estructura de la clase preexisten entre los interlocutores y son asumidos inconscientemente (Villalta, 2009). Esto se evidencia al observar cómo desde el comienzo de la clase se establecen las relaciones de poder, donde el docente lleva el control, la dirección de la clase y es quien establece las normas y pautas a seguir para su desarrollo (Molina, 2004). Este tipo de pedagogía denominada tradicional —la cual centra el proceso educativo principalmente en el profesor— considera que el nivel de conocimiento y experiencia del profesor está por encima de cualquier opinión, punto de vista, comentario, reflexión o experiencia del estudiante. Dicha consideración suele orillar al estudiante a tomar una actitud pasiva y limitarse a seguir instrucciones en vez de analizar, comprender y resolver por sí mismo y de manera creativa sus dificultades con el fin de lograr sus objetivos educativos (Rodríguez, 2004).

Así pues, en el ámbito educativo, la acción verbal en su carácter expositivo se constituye básicamente por la presencia de un orador experto (profesor), oyentes (estudiantes), la intención de aminorar la asimetría de los conocimientos entre ambos y la comunicación a través de sistemas semióticos, no verbales y acciones corporales (Bronckart, 2007). Esas acciones verbales determinan las intervenciones e interacciones de los estudiantes, por medio de las reglas conversacionales establecidas, ya sea a través de rituales de acción o de manera explícita por parte del docente (Molina, 2004). De esa manera, el docente establece que es él quien guía, incentiva, permite o censura —a partir de dichos rituales de acción y de manera verbal— la participación del estudiante, desatendiendo muy a menudo el carácter práctico de la materia impartida —aunque esta sea en su totalidad práctica—, en la que convendría una interacción más activa con el estudiante, acompañada de un discurso inclinado más hacia lo mayéutico que a lo expositivo.

Según Eguren et al. (2012), hasta hace algunos años seguía imperando en el ámbito educativo el enfoque que consideraba que con la sola introducción de materiales de texto en clase se lograrían avances educativos, pensando que esta adquisición podría subsanar de alguna forma las limitaciones de preparación para la docencia de los profesores y la falta de atención personalizada a los estudiantes. Entrando en temas de pedagogía musical, también es común

observar una educación centrada en el recurso didáctico (el método musical) más que en el profesor, el aprendizaje, el estudiante o la música en sí misma. Los resultados de una investigación realizada por West y Rostvall (2003) a 21 estudiantes y cuatro profesores en cuatro escuelas municipales de música en Suecia, evidenciaron cómo las clases de música estaban focalizadas primariamente en decodificar la notación musical, donde el profesor trataba la partitura impresa como la representación completa de la música y donde las frases, ritmos, melodías y aspectos expresivos de la música no fueron discutidos en ningún momento durante las lecciones. Tal vez esto se deba a que desde el siglo XIX se han publicado múltiples textos a forma de compendio de estudios y fórmulas para ejercitar la musculatura, así como métodos con instrucciones técnicas precisas (Navarro, 2017) que se toman como dogma y receta que asegure un aprendizaje instrumental. Observando esto, West y Rostvall (2003) argumentan en su investigación que los métodos musicales son objetos legitimados, así como legitimadores de la institución, donde el modelo son dichos libros en vez de la música en sí misma.

Cabe señalar que en la presente investigación no se tratan las metodologías educativas musicales, dado que la didáctica musical en sí misma no es el tema central de esta investigación. Sin embargo, cabe mencionar que a pesar de la gran renovación que se dio en Europa de dichas pedagogías desde las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siglo XX, Fontelles (2019) puntualiza que no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX que los pedagogos como Orff, Kodály y Suzuki comenzaron a pensar específicamente en la didáctica para el aprendizaje instrumental (aunque enfocada en el aprendizaje principalmente infantil). Posteriormente, pedagogos como Murray Schafer, Paynter, Self, Dennis y Friedmann entre otros —en su mayoría compositores— fueron evolucionando sus didácticas por la preocupación en la comprensión de los lenguajes musicales y los materiales sonoros, a partir de la exploración activa, participativa y creativa (Cuevas, 2015). Sin embargo, ninguno aborda o reflexiona a profundidad acerca del discurso oral que sería el más adecuado y conveniente para la implementación de dichas metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje en adultos, dejando al criterio y preparación pedagógica de los docentes la forma de comunicar e implementar dichas metodologías.

Lenguaje y discurso pedagógico en la enseñanza musical

Desde el enfoque socio-constructivista, las interacciones sociales son el eje central sobre el cual se desarrollan las prácticas educativas y el aprendizaje. Estas interacciones son el medio por el cual los sujetos construyen y reconstruyen sus esquemas y representaciones mentales, a partir de la transferencia de signos y significados que permiten el discurso específico acerca de las actividades que se dan en el contexto musical, así como el diálogo y la negociación de los significados que dan sentido al aprendizaje musical (Viladot et al., 2008). Para poder establecer

eficientemente las prácticas que llevan al desarrollo de las habilidades necesarias para tocar un instrumento musical, el profesor y el estudiante necesitan de una interacción comunicativa verbal clara y precisa –aparte de los gestos, el uso de la espacialidad y de las intervenciones musicales que suceden alternadamente y que no son un subproducto de la clase, sino parte fundamental de la misma– para poder expresar de manera óptima las particularidades del flujo de ideas que surgen de esas intervenciones (Duffy y Healey, 2013).

En una investigación sobre la corrección de errores en ensayos escolares de banda y orquesta, Cavitt (2003) encontró que los profesores utilizaban el lenguaje verbal el 59% del tiempo, aparte de las expresiones no verbales durante la dirección del ensamble. El hecho de que se le dedique tal porcentaje del tiempo al lenguaje verbal en el aula nos hace pensar que el profesor pone en primer plano de importancia las expresiones verbales necesarias para puntualizar las correcciones acerca de aspectos técnicos y de ensamblaje que considera pertinentes. Este tipo de pedagogía centrada en el docente ha sido la preponderante desde al menos el siglo pasado (Rodríguez, 2004).

En un estudio hecho por West y Rostvall (2003) a estudiantes de música entre 9 y 35 años –que se encontraban en proceso de aprendizaje de instrumentos de aliento y guitarra– se enfocó en cómo profesores y estudiantes usan el habla, la música y el lenguaje corporal en clase. El estudio permitió observar cómo los docentes definían y controlaban la situación en el aula, donde recurrentemente ignoraban e incluso ridiculizaban las iniciativas de los estudiantes con comentarios sarcásticos, las intervenciones verbales eran mayormente por parte de los profesores para hacer declaraciones previas a la ejecución musical del estudiante y anticipatorias de sus acciones, o que de manera frecuente el docente hacía una pregunta para inmediatamente contestarla él mismo. Sin embargo, observaron que este tipo de situaciones se presentaban con menos frecuencia con estudiantes de mayor edad, donde la relación de poder parecía más equitativa y los profesores atendían más la perspectiva de los estudiantes.

Cabe destacar que las interacciones que se abordarán en esta investigación son en torno a lecciones musicales en su modalidad uno a uno, la cual consisten en clases individuales de instrumento, donde el docente está enfocado a un solo estudiante. Según Gaunt (2006) a principios de este siglo los conservatorios en Inglaterra se vieron presionados por el gobierno para adaptar sus objetivos, estrategias y uso del apoyo financiero a los cambios que se habían estado produciendo en la profesión musical, poniendo en tela de juicio la necesidad de seguir financiando la plantilla docente para la enseñanza individual, sin embargo, la enseñanza individualizada sigue siendo la base de la práctica en los conservatorios tanto ingleses como a nivel global.

En el aula musical, las interacciones educativas no son solo verbales, sino también corporales y sonoras (a través del instrumento musical), las cuales van dando respuesta a las sugerencias y reflexiones del docente que busca fundamentalmente un cambio en la práctica de la ejecución instrumental del estudiante. Dentro de la dinámica interaccional en el aula musical, con características propias de modelaje por parte del docente e intervenciones sonoras producidas por el estudiante, las cuales son la materia prima del acto educativo musical (Duffy y Healey, 2013), un tema que ha sido poco estudiado es el cómo “en el ambiente escolar predomina un ‘desorden organizado’ en el que fluyen emisores, receptores y canales, mediante los cuales se transmite la información, empleando diversos códigos y programas de expresión” (Molina, 2004, p. 2). Observar dichos códigos y canales de expresión en la enseñanza instrumental de la percusión, si tienen un orden o no y de qué manera dichas expresiones crean cambios en la práctica de los docentes, serán tareas esenciales para lograr entender la relevancia de las expresiones comunicativas usadas por los docentes en el contexto educativo.

Teoría Social Cognitiva y fuentes de autoeficacia

La Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977) se construye a partir de las interacciones sociales y los procesos cognitivos que estas desencadenan. Acerca de esto, Cuartero (2019) enfatiza la importancia que Bandura le otorgaba al constructo de autoeficacia, pues lo consideraba el factor determinante del comportamiento humano, además de concebir el aprendizaje como la adquisición de conocimiento por medio de diferentes procesos cognitivos de la información, enfatizando el origen social de esos pensamientos y sus acciones consecuentes. Uno de los puntos clave de la Teoría Social Cognitiva según Ruiz (2005) es que “las personas tienen creencias personales (creencias de autoeficacia), que les permiten ejercitar cierto control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos” (p. 1). Dicho control se forja a partir de la experiencia y se ejerce con la finalidad básica de obtener algo deseado. A partir de lo anterior, podemos entender la afirmación de Bandura (2001) en cuanto a que “la autoeficacia percibida hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados” (p. 1).

Acerca del constructo psicológico de autoeficacia, se requieren subrayar dos aspectos esenciales que no hay que perder de vista en su estudio. Según Cuartero (2019), en primer lugar, la autoeficacia es ante todo una creencia en la propia capacidad, por lo que no tiene necesariamente que coincidir con la capacidad real del individuo sobre una actividad específica; y en segundo lugar, los juicios de eficacia se hacen en referencia a objetivos determinados (no generales).

En el ámbito académico, Ruiz (2005) puntualiza como las creencias de eficacia de los estudiantes son determinantes en su rendimiento, pues no son solo los conocimientos y habilidades del individuo los que influyen en su desempeño, sino también lo que piensan, creen y sienten. Por ello, dichas creencias de autoeficacia son esenciales para que se den las acciones que conducen al logro de cualquier meta u objetivo, a través de cuatro procesos que regulan la productividad de los sujetos: los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (Castillo, 2009).

Para el buen desarrollo de las habilidades del estudiantado, resultan determinantes los esfuerzos deliberados que el profesor pueda realizar en el aula para influir sobre el sentido de autoeficacia de los mismos –ya sea de manera consciente o inconsciente–, el cual idealmente van edificando en conjunto a lo largo del proceso educativo. Lo anterior parece influir fuertemente en los procesos educativos del estudiantado y requiere de una intervención pedagógica que tenga muy presente la importancia del fortalecimiento de dicho sentido de autoeficacia, si tomamos como base la siguiente afirmación que hace Bandura (2001) al respecto:

Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas, tanto autoestimulantes como autodesvalorizantes, optimismo o pesimismo; en los cursos de acción que ellas eligen para perseguir; los desafíos y metas que ellas se plantean para sí mismas y su compromiso con los mismos; la cantidad de esfuerzo que invierten en determinados emprendimientos; los resultados que esperan alcanzar por sus esfuerzos; la magnitud de su perseverancia frente a los obstáculos; su resistencia a la adversidad; el nivel de estrés y depresión que experimentan cuando se enfrentan con demandas exigentes del ambiente y los logros que alcanzan (p. 3).

Es por ello que se considera importante el trabajo consciente del profesor acerca del sentido de autoeficacia de los estudiantes, puesto que como reafirma Bandura (2001), las creencias de autoeficacia débiles son fácilmente subyugadas por experiencias adversas o desagradables, mientras que los individuos con creencias de eficacia más firmes no son afectados tan fácilmente por la adversidad y perseveran frente a los múltiples obstáculos y dificultades que naturalmente surgen en proceso de aprendizaje y la vida escolar.

Aterrizando este constructo en su aspecto práctico, las cuatro fuentes de autoeficacia que Bandura propone como principales son las siguientes: (1) las experiencias anteriores de éxito o fracaso, (2) las experiencias vicarias — a través de ver lo que otros son capaces de hacer el sujeto puede equiparar sus propias habilidades y sentido de autoeficacia dependiendo del parecido con el modelo, situación y problema—, (3) la persuasión verbal —infringida por otra persona— y (4) los estados fisiológicos que se experimentan al realizar las distintas tareas (Rodríguez-Rey y

Cantero-García, 2020). La presente investigación se centrará en la persuasión verbal, pues como afirma Bandura (1977), gracias a su fácil disponibilidad, es la vía más usada para influir el comportamiento de los demás, a través de sugerencias, exhortaciones, tratamientos interpretativos de las situaciones y auto instrucciones. Así pues, el cómo son las palabras y frases usadas por los docentes y su efecto en las acciones de los estudiantes, serán parte fundamental del presente estudio, el cual cuenta con el supuesto de que uno de los principales agentes de cambio en el sentido de autoeficacia de los estudiantes durante el aprendizaje instrumental es la persuasión verbal.

Sentido de autoeficacia en el aprendizaje musical

En el ámbito de la educación musical, resulta fundamental destacar la importancia que tiene el sentido de autoeficacia, en especial durante el aprendizaje de las bases técnicas para la ejecución de un instrumento musical. Dado que “La autoeficacia influye en las actividades que nuestros estudiantes eligen realizar, en cuánto les cuesta realizarlas y en cuánto persistirán” (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020, p. 75), resulta factible suponer que el sentido de autoeficacia de los estudiantes en los primeros años de estudio musical influirá a largo plazo en cómo los estudiantes perciban y solucionen los retos técnicos y musicales a los que tendrán que hacer frente y solventar en un futuro, tomando como referencia sus experiencias previas.

Así pues, las creencias que el estudiante tenga de su propia eficacia para el aprendizaje son en especial importantes en el ámbito educativo musical, puesto que “una fuerte seguridad en la propia habilidad para dominar nuevas actividades puede operar de manera generalizada ante diferentes tipos de desafíos” (Bandura, 2001, p. 2). Esto es muy importante dentro del proceso de aprendizaje de instrumentos de percusión, puesto que implica el desarrollo de múltiples habilidades no solo motrices, sino cognitivas, creativas, perceptivas y de toma de decisiones. De esta manera, el sentido de autoeficacia es relevante para sostener el proceso educativo de aprendizaje si partimos de la idea que son “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (Bandura, 1997, p. 3). Para ello, el lenguaje usado por el profesor debe fortalecer dicho sentido de autoeficacia en el estudiante para que este se sepa capaz de organizar su tiempo y su manera de estudiar a solas, para que pueda reproducir sus logros en el aula musical y ponga en práctica los aprendizajes musicales en cualquier situación futura.

Aplicado en el campo del aprendizaje e interpretación musical, la autoeficacia puede entenderse como el resultado de la conciencia de las propias habilidades musicales (Zarza-Alzugaray et al., 2020). Además resulta relevante que se ha encontrado una fuerte asociación entre la autoeficacia de los estudiantes y su desempeño real en exámenes de música, demostrando

ser el sentido de autoeficacia de los estudiantes un destacado predictor de desempeño en dicho contexto (McCormick y McPherson, 2003).

Además, en un estudio posterior McPherson y McCormick (2006) detallan como el esfuerzo físico, mental y emocional que los estudiantes necesitan para mantener el compromiso a largo plazo aun cuando el progreso no es claramente visible en un repertorio que usualmente requiere meses de trabajo para dominar, además de una resiliencia y persistencia que en muchas ocasiones los estudiantes no parecen poseer, concluyendo que al mejorar los juicios de autoeficacia de los estudiantes se logran mejoras significativas es su desempeño.

Persuasión verbal en la enseñanza de la música

Se denomina persuasión verbal o persuasión social porque puede influir en las decisiones futuras de los estudiantes, y es más efectiva en la medida en que la retroalimentación se perciba como razonable y válida con relación a las capacidades individuales (Bugos et al., 2016). Al respecto, Petrovich (2004) en su investigación acerca de ansiedad en la interpretación musical, comenta que la persuasión verbal es conocida comúnmente como “charla de ánimo” (*pep talk* en inglés) y consiste en las creencias expresadas en torno al desempeño, y que vienen de una persona de confianza o admirada por el estudiante. El mencionado tipo de persuasión verbal es el recurso más típicamente usado por los profesores de música y al mismo tiempo el menos eficiente, pues con el paso del tiempo los estudiantes de música se vuelven su propia influencia verbal al comprender el tipo de apoyo que mejor les funciona y al encontrar las frases y palabras más significativas para ellos mismos, que les resulten realmente útiles en su dialogo interno.

Existen varios factores que influyen en la efectividad de la persuasión verbal, según Schunk y Usher (2012) para medir la fuerza persuasiva de un mensaje, hay tres factores importantes: la credibilidad de la fuente, lo valioso del mensaje y la frecuencia con la que se recibe. Además, los autores observaron que los sujetos atienden en mayor medida los comentarios acerca de sus capacidades cuando aún carecen del conocimiento de lo que necesitan para tener éxito en alguna empresa en concreto, y que para lograr que los comentarios sean más efectivos y motivantes, deben estar ajustados al nivel de habilidades del estudiante en ese momento. Por otra parte, Roca (2002) advierte que por sí sola la persuasión verbal resulta limitada para establecer y mantener una sensación de eficacia personal sólida, por lo que es de suma importancia que los sujetos puedan confirmar con hechos y resultados reales las expectativas sugeridas.

En su nivel más básico, se podría decir que los dos tipos de persuasión verbal más comunes son la persuasión verbal positiva y la negativa, resultando más fácil de lograr la persuasión negativa (Capistrán, 2017). Por otro lado, si se logra persuadir a las personas a creer en sí mismas y sus capacidades, serán más perseverantes ante las dificultades y tal determinación aumenta las

posibilidades de éxito (Bandura, 2012). Por lo tanto, tal y como afirma Castillo (2009), lo importante no es la persuasión verbal por sí misma, si no el lograr un mayor esfuerzo por parte del sujeto y la respectiva motivación para mantener dicho esfuerzo durante más tiempo, la cual se va fortaleciendo con la combinación de refuerzos verbales y el logro de objetivos, que en conjunto aumentan la voluntad del individuo por seguir esforzándose para lograr el éxito deseado.

Así pues, las palabras que los docentes escogen y el cómo ofrecen su retroalimentación, tiene implicaciones directas en el sentido de autoeficacia de los estudiantes, dado que las palabras que el profesor ocupa en clase son las que comúnmente los estudiantes se repiten mentalmente y de manera reiterada en su estudio a solas (Bucura, 2019).

Procesos metacognitivos en el aprendizaje

El estudio acerca de los procesos metacognitivos –es decir, la cognición acerca de la propia cognición– realizados desde el enfoque psicológico, se remontan a principios de los años setenta del siglo pasado (García, 2011). La psicología cognitiva es la rama que se ha encargado desde entonces de estudiar dichos procesos metacognitivos, estudiados por Flavell quien a la vez fue influenciado muy en especial por las investigaciones de Piaget. Con la finalidad de buscar los orígenes de esta rama del conocimiento, Arias (2021) argumenta que la psicología cognitiva y el estudio de la metacognición tienen sus bases filosóficas y se construyen a partir de las teorías de autores clave como Sócrates y su búsqueda del autoconocimiento, Platón y su observación sobre fenómenos cognitivos como el pensamiento, la percepción y la memoria, y Aristóteles, a quien Santo Tomás de Aquino se encargó de reinterpretar más adelante, sucedido por los estudios de la mente y el cuerpo de Descartes, el autocontrol de Spinoza y obras como la Crítica de la razón pura de Kant.

Flavell (1976) da una de las primeras definiciones que se hacen de la metacognición, argumentando que en primera instancia se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” (p. 232) y en segunda instancia, que “la metacognición se refiere, [...] al control activo y la consiguiente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que se relacionan, generalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto” (p. 232). Es decir, se refiere a la toma de conciencia de los sujetos acerca de los procesos a través de los cuales aprenden, así como el control y la regulación que ejercen sobre dichos procesos para el logro de algún objetivo. Posteriormente, el mismo Flavell (1987) amplía el concepto de metacognición al decir que esta incluye cualquier aspecto psicológico –por ejemplo, las emociones, las motivaciones y

cualquier tipo de monitoreo, como el de las propias actividades motrices en determinadas situaciones—y no solo objetos cognitivos.

Con la finalidad de entender mejor el conocimiento metacognitivo, se puede subdividir en tres categorías principales: conocimiento de las variables personales, de las variables de determinadas tareas y de las variables de las estrategias (Flavell, 1987). En primer lugar el conocimiento de las variables personales se refiere al conocimiento adquirido por el sujeto acerca de cómo son los seres humanos como organismos cognoscentes, y se puede subdividir en tres subcategorías: (1) la intraindividual, las creencias o conocimientos acerca de los propios cambios y particularidades de los propios intereses, propensiones, aptitudes, etc., o los de alguien más; (2) la interindividual, la cual consiste en el conocimiento de los cambios y particularidades existentes entre diferentes personas, a partir de comparaciones; y (3) una subcategoría universal que consiste en el autoconocimiento de los fenómenos psicológicos universales de la humanidad que le han permitido su desarrollo en la historia, como el grado de fiabilidad en la memoria, el concepto de equivocación o error y su reconocimiento para la mejora y el aprendizaje, la conciencia de malentender un fenómeno, aspecto o situación y la puesta en duda del propio conocimiento, por poner varios ejemplos.

En segundo lugar, el conocimiento de las variables acerca de las tareas se refiere al conocimiento de las particularidades de la información en términos de qué tipo de información, qué tan densa y qué tan familiar resulta, para determinar cuanta atención requiere para su comprensión y procesamiento. En tercer lugar, las variables de las estrategias, las cuales se diferencian entre las estrategias para lograr un objetivo cognitivo y las estrategias metacognitivas, que en términos generales buscan comprobar que esté bien realizado un procedimiento o prever la dificultad de alguna tarea aplicando dichas estrategias, y cumpliendo la función de monitoreo acerca de los procesos cognitivos.

Dicho lo anterior, se esclarece que cognición y metacognición se diferencian en que las habilidades cognitivas sirven necesariamente para realizar una tarea, mientras que la metacognición es necesaria para entender cómo es que se realiza dicha tarea (Garner, 1987; Schraw, 1998). Dado que el estudio de los procesos metacognitivos es extenso y está estrechamente relacionado con el de los procesos cognitivos, es importante delimitarlos. Para ello, de acuerdo con Brown (1987), resulta básico observar cuáles son las cuatro principales áreas de interés en los estudios de los fenómenos metacognitivos:

- El análisis de los informes verbales, como vía de adquisición consciente y reflexiva de información que permita inferir la actividad metacognitiva de otros sujetos.

- El estudio del control ejecutivo, es decir, la supervisión reguladora del sujeto ante su propia acción —necesaria en toda actividad cognitiva— cuyos procesos anticipativos (planificación), emergentes (de adecuación en el momento de la acción), de verificación y evaluación de lo producido son la base de dicho control a nivel metacognitivo.
- El estudio de la regulación realizada por otras personas, que pueden ser profesores, adultos, compañeros, etc., y cómo se da en las interacciones educativas la transferencia de dicho control regulatorio.
- Acerca del control ejecutivo en la realización adecuada de alguna acción —principal aspecto que se busca refinar a través de los procesos educativos de materias prácticas—, aparte de necesitar conocer las estrategias pertinentes para el estudio de la autorregulación, observando dicho proceso y cómo los aprendizajes en gran medida suceden y se organizan en ausencia de agentes externos.

Como se puede apreciar, son diversos los ángulos desde los que se pueden estudiar los procesos cognitivos que permiten la supervisión reguladora del propio sujeto acerca de su actuación, por lo que esta investigación se centrará en el análisis de los informes verbales de los sujetos de estudio, así como en el estudio de la regulación realizada por los docentes a través de sus interacciones y observar en qué medida logran la transferencia del control regulatorio. En el proceso de autorregulación y control se pueden observar, además, dos procesos consecutivos: los cognitivos controlados y los automáticos (García, 2011). Los primeros son limitados por la memoria a corto plazo y se caracterizan por ser lentos, pues requieren de un esfuerzo mental por recordar y un alto nivel de control por parte del sujeto. Por otro lado, los segundos son rápidos al no estar limitados por la memoria a corto plazo, requiriendo de un mínimo control y esfuerzo mental.

Según Allueva (2002), las principales clases de metacognición que han sido objeto de estudio hasta finales del siglo XX son principalmente cuatro: (1) metamemoria como conocimiento de nuestra propia memoria, de sus capacidades, limitaciones y su control tanto en la adquisición como en su uso; (2) metaatención como el conocimiento de cómo funciona nuestra atención, que la afecta interna y externamente y cómo controlarla; (3) metacomprensión, como entendimiento de si somos capaces o no de comprender algo y del cómo y qué hacer para comprenderlo; y (4) metapensamiento, a través de la posibilidad de tener pensamientos acerca del propio pensamiento.

La adquisición de procesos metacognitivos es fundamental en la educación para que el estudiante aprenda a observar sus procesos cognitivos, a saber cuáles son sus recursos y mejorar su aprendizaje a través del carácter transformador, autodidáctico y autorregulador de dichos procesos (Roa-Ordoñez, 2016). Las principales tres habilidades metacognitivas son la planeación,

el control y la regulación (Medrano, 1998, citado por Allueva, 2002), partiendo de esto, la investigación realizada por Moreno (2021) en torno al desarrollo de dichas habilidades metacognitivas aplicado a estudiantes de flauta travesera a partir de la elaboración de bitácoras por parte de los estudiantes, dio como resultado la conclusión de que estas contribuyen a la autonomía y producen mejoras en los hábitos de estudio, que el desarrollo de las habilidades metacognitivas está fuertemente determinado por la edad de los sujetos y que dependen directamente del grado de madurez que tiene el sujeto en el área específica del aprendizaje en cuestión, aunque también se observó que los aspectos de planificación y regulación se vieron muy levemente afectados por la intervención realizada, puesto que los estudiantes esperaban los encuentros con su profesor para que les asignara ejercicios con los cuales solucionar sus dificultades.

Un buen funcionamiento de los procesos metacognitivos de los estudiantes podría identificarse a través de su planificación en el curso de la acción, su organización de estrategias para el desarrollo de dicha acción, así como la conciencia del grado en el que se alcanzó o no la meta, la subsecuente modificación del plan (de ser necesaria) y las tácticas implementadas cuando el resultado no es el deseado (Mayer 1983, citado por Roa-Ordoñez, 2016). Resulta evidente que el desarrollo de dichas habilidades es el resultado de todo un proceso educativo integral, llevado a través de planeaciones realizadas con tal propósito. Es por ello que, como se revisó en apartados anteriores, resulta de suma importancia el lenguaje con el cual el docente busca propiciar la toma de conciencia de dichos procesos cognitivos en los estudiantes, dado que de ello depende la capacidad de sacar provecho de todos sus recursos de manera integral, a partir de la autoevaluación constante de sus procesos mentales (a través de la observación del lenguaje y diálogo internos) y consecuentes cambios y adecuaciones a nivel práctico.

Rol del docente en el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante

La teoría del “aprendizaje transformativo” (Mezirow, 1997; Schnepfleitner y Ferreira, 2021) da un sólido sustento a la importancia del rol de la reflexión crítica, el diálogo y la experiencia individual para el aprendizaje en adultos. Según Mezirow (1997) el propósito en el proceso de enseñanza-aprendizaje en adultos consiste en: “ayudar al individuo a convertirse en un pensador o pensadora más autónomo al aprender a negociar sus propios valores, significados y propósitos en lugar de actuar acríticamente en los de los otros” (p. 11). También llega a la conclusión que el aprendizaje en adultos está basado en sus marcos de referencia, constituido de suposiciones a través de sus puntos de vista y hábitos de pensamiento, estableciendo cambios gracias al diálogo y la experiencia individual, a través del establecimiento de nuevos puntos de vista, transformando los anteriores o simplemente confirmándolos. Con la finalidad de que el individuo transforme y amplíe sus conocimientos, el docente busca un cambio de hábitos de

pensamiento a partir de procesos metacognitivos guiados por el uso del lenguaje a través del discurso pedagógico, nombrando y cuestionando las suposiciones y puntos de referencia que el individuo posee, para poder transformarlos y/o ampliarlos a través de nuevos aprendizajes y descubrimientos.

Las teorías constructivistas afirman que, para el desarrollo del aprendizaje, los significados han de ser creados por los individuos y desarrollados a través del diálogo con los demás. De esa manera, cuando los profesores facilitan a los estudiantes los discursos y experiencias educativas adecuadas para la elaboración de reflexiones críticas, los estudiantes se vuelven pensadores responsables y autónomos capaces de reconocer la importancia de las prácticas reflexivas y colaborativas para el logro del aprendizaje (Carey et al., 2017).

En cuanto a las estrategias pedagógicas que potencian el aprendizaje autorregulado, Cely-González et al. (2021) concluyeron que es necesario un abordaje personalizado que puntualice los rasgos principales de los individuos, crucial para la toma de control de los procesos de aprendizaje a partir del reconocimiento de sus habilidades y fortalezas para la consecución de avances y aprendizajes según sus necesidades, capacidades y gustos.

Desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje musical

Weaver (1981) toma del cuaderno de ejercicios individualizado de habilidades de enseñanza para instructores de James O. Froseth y Judith K. Delzell, las ocho categorías básicas que plantean los autores como necesarias para la interpretación de un instrumento musical: Descripción, identificación, imitación, discriminación, asociación, análisis, generalización y síntesis. De estas habilidades, se puede observar que todas son primordialmente intelectuales y que implican un desarrollo metacognitivo eficiente para lograr gestionar todos los recursos cognitivos necesarios para su aplicación en el acto musical, a excepción de la imitación (que también requiere de un determinado grado de autosupervisión y autorregulación de la propia ejecución musical para su realización), que es la única cuestión práctica que enlistan Froseth y Delzell.

En el ámbito de la enseñanza musical resulta crucial en primera instancia reconocer el contexto cultural y los aprendizajes previos que el estudiante posee, aunado a que no todos los estilos musicales y habilidades específicas necesarios para la ejecución de un instrumento musical se pueden enseñar de la misma manera, sino que dependerá de los detalles del contexto. Posteriormente, resulta indispensable que el profesor acompañe al estudiante en el descubrimiento de las estrategias musicales que mejor le funcionen, que le permitan regular y aumentar su rendimiento y aprenda a estudiar eficientemente (Roa-Ordoñez, 2016). Dichos procesos de autorregulación son de suma importancia en la adquisición de competencias en la

ejecución de un instrumento musical, puesto que el proceso educativo musical trata de desarrollar las destrezas motrices hasta el punto de llegar a ser procesos cognitivos principalmente automáticos. Para llegar a ese nivel, es necesario que el estudiante primero trabaje de manera lenta y controlada para, a través de la práctica, lograr que la ejecución motriz llegue a ser un proceso automatizado con un nivel de sofisticación tan refinado que le permita aparte de una supervisión y autorregulación escrupulosa, tomar decisiones complejas en el transcurso de la ejecución instrumental.

Solier y Herrera (2014) manifiestan que en la educación musical el desarrollo de procesos de autorregulación del aprendizaje cobra una gran relevancia puesto que, para el músico, el aprendizaje de nuevo material es una práctica continua durante toda la vida. Por lo tanto, el uso de metodologías que promuevan el aprendizaje autónomo resulta ser fundamentales para el desarrollo de los estudiantes de música en los primeros años de formación, puesto que posteriormente dependerán poco de los docentes.

Aún en clases grupales, como las de orquesta y ensamble instrumental, donde el profesor utiliza más de la mitad del tiempo de clase hablando, es posible desarrollar en el estudiante una conciencia de sus procesos cognitivos. A través de intervenciones orales, el profesor usualmente busca incentivar el desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes por medio de su discurso y sus correcciones técnicas y de ensamble, buscando la comprensión acerca de en qué radicó el error, la resolución del mismo con las posibilidades técnicas de los estudiantes y la integración de dichos aprendizajes a la interpretación musical en el contexto inmediato, dejando el antecedente procedimental como referencia para la resolución de dificultades en el futuro (Cavitt, 2003).

La información hasta aquí expuesta en torno a los diferentes conceptos y teorías necesarias para abordar las preguntas de investigación y desarrollar el análisis de los resultados, nos permite en primera instancia acotar y clarificar la comunicación y las interacciones que se dan en las aulas, que sirvió para ampliar la visión más allá del lenguaje verbal, caracterizando aspectos importantes de la comunicación que no siempre son tomados en cuenta y poder estudiarlos objetivamente; en segunda instancia, a partir de puntualizar las particularidades y los elementos de una clase de música, nos permite comprender las problemáticas más comunes del proceso de enseñanza y aprendizaje musical, facilitándonos una ruta de observación para buscar determinar específicamente que aspectos de las interacciones en las clases de música podrían influir en los estudiantes; y por último, nos permite focalizar aquellos aspectos que a la educación musical conciernen acerca de los temas de sentido de autoeficacia y procesos metacognitivos, los cuales a pesar de ser amplios y complejos, fue posible a través de investigaciones previas seguir las líneas

de investigación trazadas por los expertos en educación musical e instrumental para llevar a cabo la presente investigación.

Capítulo 3. Método

El objetivo principal de este apartado es exponer el método que sirvió para estudiar los efectos de las interacciones comunicativas y el discurso pedagógico usado por los docentes durante las clases de música destinadas al aprendizaje de instrumentos de percusión. Se explica el enfoque que se empleó para indagar la influencia que ejerce el lenguaje de los docentes sobre el Sentido de Autoeficacia y los Procesos Metacognitivos de los estudiantes de percusiones en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Para tal efecto se describen también los diferentes instrumentos de recolección de datos que sirvieron para analizar las interacciones y usos del lenguaje que los profesores realizaban y los consecuentes cambios que propiciaba en los PM y SA de los estudiantes.

Diseño de investigación

Para esta investigación se utilizó un enfoque mixto dada la firmeza que según Creswell y Creswell (2018) otorga basarse en la investigación cualitativa y cuantitativa, reduciendo al mínimo las limitaciones de ambos enfoques, trabajando con información adicional para tener una comprensión más completa de la investigación, comparando diferentes perspectivas, desarrollando instrumentos de medición mejor contextualizados y evaluando tanto los procesos como los resultados de una intervención. Por otro lado, Fitzpatrick (2014) argumenta que gracias a la necesidad de interacción de los diversos factores implicados en la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación musical formal, tales como el tiempo, recursos y espacio, y otros más complejos de estudiar con la misma rigurosidad, como lo son las experiencias y creencias de los diferentes sujetos, resulta conveniente emplear métodos mixtos con un enfoque integral para el tratamiento de los diferentes tipos de datos.

Así, con la finalidad de enriquecer la investigación y examinar el discurso pedagógico a través de las interacciones pedagógicas y su efecto sobre el SA y PM de los estudiantes, se utilizaron métodos mixtos con predominancia cualitativa (CUAL-cuan) para la recolección y análisis de los datos, aplicando lo que se denomina un diseño de investigación embebido o incrustado (Creswell y Plano, 2007; ver Figura 1). Esta investigación es predominantemente cualitativa dada la naturaleza de las preguntas de investigación, y la parte cuantitativa sirve principalmente para corroborar y reforzar los hallazgos cualitativos, aumentando la confianza en las conclusiones obtenidas (Barreto y Lezcano, 2023). Las variables de SA y PM se estudiaron por una parte a través del método cuantitativo, con la aplicación de encuestas para obtener auto-reportes de los estudiantes a través de escalas de medición, y por otra parte, con observaciones no participantes de las clases para estudiar los aspectos cualitativos de dichas variables. Por otro lado, el discurso y las interacciones pedagógicas dentro del aula musical se estudiaron a través de

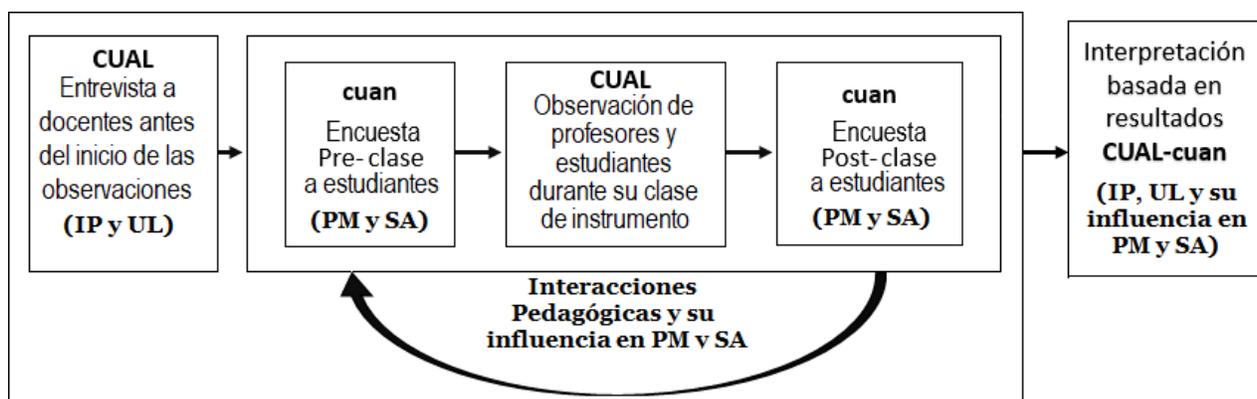
métodos cualitativos, por medio de observaciones de las interacciones comunicativas entre profesores y estudiantes en sus clases de instrumento, además de la realización de entrevistas a los docentes (ver Tabla 1).

A continuación, se en listan las variables estudiadas:

- Discurso e interacciones pedagógicas dentro del aula musical (variable independiente)
- Procesos metacognitivos (variable dependiente)
- Sentido de autoeficacia (variable dependiente)

La investigación se llevó a cabo en dos fases: En la primera fase se les aplicó a los docentes de manera individual una entrevista semiestructurada, a partir de la cual se obtuvieron los términos y significados que los docentes declaraban en sus propias palabras acerca de la comunicación con el estudiante, su uso del lenguaje en clase y su posible relación con el desarrollo de PM y SA, así como la importancia que le atribuían a cada uno de ellos. Dos días después de la entrevista se inició la segunda fase, la cual consistió en la aplicación de las encuestas pre-clase a los estudiantes para examinar mediante escalas sus autopercepciones en torno a sus PM y SA, seguida de la observación de sus clases de instrumento, las cuales tenían una duración aproximada de una hora y se realizaban de manera semanal en el horario que cada alumno tenía ya asignado de manera previa, y cerrando cada sesión con la aplicación de las encuestas post-clase, las cuales se aplicaban inmediatamente después de su clase. Se videograbaron quince clases de instrumento para observar y sistematizar las intenciones, interacciones y locuciones verbales llevadas a cabo en el salón de clases por los participantes, para poder inferir las causas de los posibles cambios en los PM y SA registrados en las encuestas post-clase. Esta fase se repitió recurrentemente durante cuatro semanas consecutivas para observar la consistencia del lenguaje usado por los docentes.

Figura 1 *Diseño embebido de métodos mixtos*



Nota. En esta figura IP significa *Intención Pedagógica*, UL significa *Uso del Lenguaje*, PM significa *Procesos Metacognitivos* y SA significa *Sentido de Autoeficacia*. Adaptado de Creswell (2007).

El diseño de esta investigación es no experimental, dado que no hubo ningún tipo de control de las variables ni se hizo ningún tipo de intervención directa. Para ser precisos, esta investigación se limitó a analizar dos entrevistas realizada a los dos docentes participantes y observar 15 clases de instrumento de los dos docentes y los cuatro estudiantes de diferentes niveles, con la finalidad de estudiar las particularidades del uso del lenguaje y las diferentes interacciones que éste desencadena, para determinar cómo es que a partir de esos dos factores la autopercepción del SA y los PM de los estudiantes se ven afectados. Por otro lado, la presente investigación es principalmente de orden descriptivo, pues como define Niño (2011), busca “describir la realidad objeto de estudio, un aspecto de ella, sus partes, sus clases, sus categorías o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis” (p. 34). Además, es una investigación de corte transversal puesto que se estudió a los sujetos en un periodo de tiempo concreto, es decir, el mes de noviembre del 2022, durante el cual se observaron las clases de instrumento.

Participantes

En la investigación participaron dos profesores y cuatro estudiantes (uno de tercer semestre, uno de quinto y dos de noveno semestre) de la Lic. en Música con especialización en percusiones en la Facultad de Artes de la UACH. El tipo de muestreo fue por conveniencia dada la reducida cantidad de docentes de percusiones (cuatro) así como de estudiantes inscritos en la institución, en la cual, al momento de la recolección de datos contaba con 30 adscritos al área de percusiones. El criterio de inclusión para los estudiantes fue que estuvieran inscritos en cualquier semestre de la licenciatura y tomaran la clase de percusiones como instrumento principal en la Facultad de Artes de la UACH dentro del ciclo escolar agosto-diciembre del 2022. El criterio de inclusión para los profesores fue que impartieran clases de instrumentos de percusión. Además, se buscó un equilibrio en torno al sexo de los participantes para observar si era un factor que pudiera influir en el estudio, logrando que fueran un profesor y una profesora y dos estudiantes mujeres y dos hombres que cursaban diferentes semestres. En cuanto a los aspectos éticos para la realización de esta investigación, cabe señalar que se contó con el consentimiento informado de todos los participantes (ver Anexos G y H) y la confidencialidad de los participantes fue rigurosamente salvaguardada en el presente documento, así como lo seguirá siendo en cualquier publicación entorno a él.

Recolección de datos

Se utilizaron tres técnicas de recolección de datos: la entrevista semiestructurada, las encuestas de medición de SA y PM, y la observación no participante (ver tabla 1). El orden de la aplicación de los instrumentos fueron aspectos determinantes para una apropiada medición de

los cambios en la autopercepción de los PM y el SA que generó en los estudiantes el lenguaje usado por los profesores y la comunicación entablada entre los sujetos de estudio, a través de las interacciones educativas que surgieron en el transcurso de las clases observadas. A continuación, se detallan las particularidades de cada instrumento.

Tabla 1 Matriz metodológica

Objetivos	Variables	Categorías	Estrategia de recolección	Herramientas (instrumentos)	Participantes
1. Analizar cómo se relaciona el discurso pedagógico del profesor con las acciones verbales, paraverbales, gestuales y musicales que surgen en la interacción con sus estudiantes de percusiones a nivel superior	Discurso e interacciones pedagógicas dentro del aula musical	Discurso pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • Forma del DP • Función del DP • Intención del DP • Área de enfoque del DP Canales comunicativos <ul style="list-style-type: none"> • Verbales • Paraverbales • Gestuales (corporales) • Musicales 	Observación no participante (CUAL)	Guía de Observación no participante	Docentes y estudiantes
2. Indagar de qué manera busca el profesor influir en el desarrollo del sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos de los estudiantes a través de su discurso pedagógico		Intención pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Declaraciones de intención pedagógica Uso del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Descripciones de calidad • Declaraciones de valoración • Declaraciones de uso 	Entrevista (CUAL)	Guía de Entrevista semiestructurada	Docentes
3. Determinar cómo influye el discurso pedagógico usado por los profesores sobre el sentido de autoeficacia y procesos metacognitivos de los estudiantes en su aprendizaje dentro del aula musical de percusiones	Procesos Metacognitivos	Autoconocimiento metacognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento declarativo • Conocimiento procedimental • Conocimiento condicional Autorregulación metacognitiva <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Supervisión • Evaluación 	Encuestas (cuan)	Encuestas pre-clase y post-clase	Estudiantes
	Sentido de Autoeficacia	Ejecución musical Aprendizaje musical	Observación no participante (CUAL)	Guía de Observación no participante	

Entrevista inicial

La aplicación de la entrevista inicial a los profesores participantes se realizó la primera semana de noviembre del 2022 –dos días antes de la observación de sus clases de manera presencial– con la finalidad de evitar cualquier sesgo que pudieran causar las preguntas planteadas, apelando a la dilución natural de la memoria que deviene después de varios días de su aplicación. Con ello se buscó que los docentes impartieran su clase con los mínimos prejuicios posibles acerca de los temas que pudieran inferir en lo que el investigador buscaba observar. La aplicación de las entrevistas a cada uno de los docentes fue de manera individual, se llevó a cabo en una sola sesión por docente, teniendo una duración de 22 y 30 minutos respectivamente y se grabaron en audio con el consentimiento previo para su posterior transcripción y análisis.

La entrevista semiestructurada fue de creación propia, constó de dieciséis preguntas: cinco generales de identificación y once abiertas. Las cinco preguntas iniciales clarificaron el historial académico y laboral del docente, con la finalidad de conocer las particularidades acerca de su preparación y experiencia docente. Las preguntas posteriores permitieron conocer cuál era la

postura de los profesores acerca del uso del lenguaje que empleaban en clase y la importancia que estos le otorgaban al mismo, si promovían de manera consciente y deliberada en los estudiantes los PM pertinentes para el aprendizaje de la ejecución de instrumentos de percusión, y si promovían el desarrollo de un adecuado SA necesario para el logro de dicho propósito (ver Anexo C). Las preguntas abiertas tenían la finalidad de obtener información acerca de la intencionalidad pedagógica de los docentes, así como de las declaraciones de valoración de sus experiencias y la importancia que representa para ellos la comunicación en las clases de música que imparten, su percepción acerca de la calidad de la comunicación que entablan con sus estudiantes, y descripciones acerca de cómo es el uso de su lenguaje en el aula.

Encuestas de medición pre-clase

Se aplicaron las encuestas pre-clase a los estudiantes minutos antes de iniciar su sesión individual de instrumento con la finalidad de examinar a través de escalas de medición las autopercepciones que declaraban sobre sus PM y el SA a partir de su estudio en solitario, para contrastar posteriormente dichas declaraciones con las realizadas en la encuesta post-clase. La encuesta pre-clase constó de preguntas en torno a las variables PM y SA que se diseñaron a partir de diferente literatura: Para las preguntas acerca de los PM en el aprendizaje musical, se tomaron como referencia los “cuestionarios para la evaluación del autoconocimiento y la autorregulación metacognitiva” de Roa-Ordoñez (2016). Por otro lado, las preguntas acerca del sentido de autoeficacia fueron de creación propia a partir de las sugerencias de la “guía para la construcción de escalas de autoeficacia” (Bandura, 2001).

El cuestionario para la evaluación del autoconocimiento y la autorregulación metacognitiva de Roa-Ordoñez (2016) constaba de 55 preguntas con cuatro alternativas de respuesta tipo Likert. Este número de preguntas era inviable para un pre-test (y un post-test) que se contestara en menos de 5 minutos y no quitar demasiado tiempo de la clase de instrumento a observar, dado que no se podía hacer fuera del tiempo destinado para la misma, debido a que usualmente tenían otras clases, antes y después. Es por ello por lo que se hizo una selección de los ítems más pertinentes y se adaptaron las preguntas originales según los intereses de la investigación para que se enfocaran en aspectos de la ejecución instrumental. La adaptación de dicha encuesta consistió en una reducción del número de ítems, a partir de la selección de dos preguntas por subcategoría. No fue necesario hacer adaptaciones a la encuesta en lo referente al tema específico del aprendizaje de instrumentos de percusión, ya que se buscó indagar acerca de los procesos mentales y conductuales, más que los procesos educativos de carácter técnico del área de percusiones. De esa manera, el número de preguntas se redujo a 12 (ver Anexo E) y se contestaban a partir de una declaración genérica principal de la cual se derivaba cada ítem. Esto llevó a un trabajo de homogenización de la estructura de las frases y el tiempo de los verbos para

hacerlos de fácil lectura. Todos los ítems tenían la alternativa de respuesta en una escala del 0 al 100, en un rango donde 0 representaba “en total desacuerdo” y el 100 “totalmente de acuerdo”, con la finalidad de que pudiera medir con mayor precisión su percepción, aparte de permitir homogeneizar las alternativas de respuesta de la escala de autoeficacia para analizar la información en conjunto.

La encuesta pre-clase constó de 18 preguntas en total: 12 para medir los PM y seis para medir el SA de los estudiantes (ver Tabla 2). Las preguntas para medir los PM se subdividieron en dos dimensiones: La primera de ellas constó de preguntas referentes al autoconocimiento metacognitivo (con seis ítems en total), subdividido a su vez en conocimiento declarativo (dos ítems), conocimiento procedimental (dos ítems) y conocimiento condicional (dos ítems); la segunda dimensión constó de preguntas referentes al tema de la autorregulación metacognitiva (con seis ítems en total) subdividido en planificación (dos ítems), supervisión (dos ítems) y evaluación (dos ítems) (Ver Anexo A).

Tabla 2 *Contenido de encuesta pre-clase y post-clase*

Ítems totales	Ítems por variable	Categorías	Dimensiones	Subdimensiones	Ítems por subdimensión
18	12	Procesos metacognitivos	Autoconocimiento metacognitivo	Conocimiento declarativo	2 ítems
				Conocimiento procedimental	2 ítems
				Conocimiento condicional	2 ítems
			Autorregulación metacognitiva	Planificación	2 ítems
				Supervisión	2 ítems
				Evaluación	2 ítems
6	Sentido de Autoeficacia		Para la ejecución de su instrumento en clase	2 ítems	
			Para el aprendizaje de la ejecución instrumental	4 ítems	

Por otro lado, las preguntas para medir autoeficacia se crearon a partir de la guía para la construcción de escalas de autoeficacia (Bandura, 2001), sirviendo las primeras dos preguntas de la encuesta para medir el SA que los estudiantes declaraban tener para la ejecución de su instrumento en clase, y las últimas cuatro buscaron medir el SA que ellos sentían tener para el

aprendizaje de la ejecución de los instrumentos de percusión. Para recolectar los datos, los estudiantes contestaron a las afirmaciones de cada ítem de las escalas con un número entre el 0 y el 100, pidiéndoles que escribieran el número que mejor representara su respuesta a cada una de las afirmaciones, en una escala en la cual 0 representaba "no puedo hacerlo" y 100 "seguro de poder hacerlo".

Observación no participante

La observación de las clases de instrumento en su modalidad uno a uno se llevaron a cabo semanalmente en el transcurso del mes de noviembre del 2022, en cuatro sesiones de tres estudiantes y tres sesiones de un estudiante (por causas de inasistencia), resultando en un total de 15 clases observadas, con duraciones que oscilaron entre los 38:46 minutos la más corta, y 64:06 la más larga, realizándose en las aulas musicales de la institución en el horario asignado para cada estudiante. Con el propósito de analizar posteriormente el material con un mayor detenimiento, todas las sesiones fueron videograbadas, con previo consentimiento de los profesores y de los estudiantes.

Cabe señalar que en esta investigación el término *observación no participante* se ciñe a la definición que hace Campos y Lule (2012), quienes lo explican de la siguiente manera:

Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines (p. 53).

Se considera pertinente mencionar que se tuvieron en cuenta las amenazas de validación interna por los efectos de la expectativa ante la evaluación y la deseabilidad social de los docentes ante el investigador y la investigación. Para evitar la primera amenaza, se hizo un proceso de sensibilización con los docentes y estudiantes previo a la observación para que los agentes extraños a las clases –como lo eran la cámara de video y el investigador– no fueran un factor situacional que influyera en la ejecución de los sujetos. De esa manera se buscó que dichos factores fueran normalizados, en la medida de lo posible, para que no causaran cambios significativos en la conducta de los sujetos de estudio, sabiendo que, aunque sea esta una observación no participante, la sola presencia de los elementos externos podía causar variaciones de conducta en los sujetos. La segunda amenaza se trató de minimizar al no informar con detalle al docente el contenido de las encuestas pre-clase y post-clase que se aplicaron a los estudiantes y con la aplicación de la entrevista al docente días antes de la primera observación. Además de lo anterior, la razón por la que se realizaron cuatro observaciones a cada estudiante con su profesor fue

justamente para darles suficiente tiempo para la normalización de los agentes extraños a la clase y observar la consistencia interna del lenguaje, las interacciones y sus efectos en el estudiante.

Los criterios para llevar a cabo la observación de las interacciones comunicativas y el uso del discurso pedagógico de los profesores en el aula musical se tomaron de Rostvall y West (2003) quienes analizaron la interacción y el aprendizaje en la enseñanza instrumental. La tabla que ellos desarrollaron para realizar una observación consistió en ocho aspectos: *time code* (código de tiempo), *musical evento* (evento musical), *educational function of music* (Función educativa de la música), *teacher's talk* (Charla del profesor), *student's talk* (Charla del estudiante), *educational function of language* (Función educativa del lenguaje), *other events* (otros eventos) y *focus of attention* (foco de atención), los cuales se tradujeron al español y se adaptaron según los intereses de la investigación, haciéndolos más específicos y ampliando los criterios de observación no solo a aspectos verbales, sino comunicativos en todas sus posibilidades (ver Anexo F). De esta manera, la guía de observación para esta investigación resultó en los siguientes nueve aspectos: Tiempo, forma expresiva del profesor, función expresiva de la intervención del profesor, área de enfoque de la intervención, forma expresiva del estudiante, intención de la expresión del estudiante, acciones musicales, función educativa de la intervención musical y otros eventos, los cuales delimitaron aún más los criterios de observación que interesaban a la investigación y permitieron sistematizar las observaciones a través de su videograbación y posterior análisis de una manera objetiva y sencilla (ver Anexo C).

Encuesta de medición post-clase

Los estudiantes contestaban la encuesta de medición post-clase inmediatamente después de la clase de instrumento, con la finalidad de detectar los posibles cambios en la autopercepción acerca de sus PM y su SA, en función del lenguaje usado por el profesor en la clase y su posible influencia en los mencionados factores a través de las interacciones comunicativas que desencadenaban.

La encuesta post-clase se adaptó a partir de la encuesta pre-clase cambiando la declaración inicial para delimitar los aspectos que interesaban observar, es decir, con la finalidad de recabar los datos que nos permitieran inferir posibles cambios que pudieran surgir en torno a la percepción de los PM y el SA de los estudiantes a partir de las interacciones comunicativas y el discurso usado por el profesor en su clase de instrumento. Dicha encuesta, al igual que la encuesta pre-clase, constó de preguntas acerca de las mismas dos dimensiones y subtemas, tomando los mismos referentes para su elaboración, constanding también de 18 preguntas en total (ver Tabla 2): 12 para medir la autopercepción de los PM resultantes de la clase – las cuales se subdividen en los

mismos grupos y subgrupos que la encuesta pre-clase-, y seis preguntas para la medición del SA, todas con las mismas posibilidades de respuesta que la encuesta pre-clase (ver Anexo B).

Validación y pilotaje de los instrumentos de recolección de datos

La validación de los instrumentos se hizo a través de la revisión de tres expertos en el tema, en el mes de octubre del 2022 con el apoyo de la Dra. Karla María Reynoso Vargas durante la estancia académica realizada en la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Se les envió el formato de evaluación a cuatro expertos de diferentes universidades del país, resultados en ligeros cambios en la redacción de algunos ítems, consideraciones acerca de la especificidad de los temas musicales de las encuestas y comentarios acerca de la necesidad de especificar actividades concretas para poder realizar la medición del sentido de autoeficacia de manera adecuada.

Posteriormente, se realizó un estudio piloto para comprobar la funcionalidad y pertinencia de los instrumentos de recolección de datos diseñados y realizar los ajustes necesarios. El pilotaje se realizó en la Universidad Juárez del Estado de Durango, con tres profesores y dos estudiantes de la academia de percusión de la Escuela Superior de Música de dicha institución, del día 17 al día 28 del mes de octubre del 2022, dando como resultado consideraciones importantes acerca de los aspectos técnicos de las grabaciones, las preguntas de la entrevista semiestructurada, la sensibilidad de las encuestas y la duración promedio de su llenado.

Análisis de datos

Se realizó un análisis factorial de las dimensiones incluidas en las encuestas para examinar la pertinencia y validez de cada uno de los constructos de los PM y el SA (Conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, supervisión, evaluación, autoeficacia para la ejecución musical, y autoeficacia para el aprendizaje musical). Además, se realizaron análisis multivariados de la varianza con medidas repetidas, para examinar la variación de las percepciones sobre PM y SA de los estudiantes que pudieran ser atribuibles al discurso pedagógico del profesor y qué tan sensible es el estudiante a dicha consistencia o cambios en el lenguaje. Posteriormente, a partir de las variaciones cuantitativas que nos permitieron medir las encuestas pre y post-clase acerca de los cambios resultantes en los PM y SA de los estudiantes como efecto de la clase con sus profesores, se realizó un análisis de las observaciones de las clases de música, con los constructos y códigos establecidos a priori a partir de la revisión de literatura, así como posibles temas emergentes, para poder dilucidar si hubo elementos suficientes en las interacciones en clase para justificar dichos cambios y qué aspectos del lenguaje del profesor fueron los que afectaron la varianza observada en las encuestas.

La información recabada a través de las observaciones de las clases permitió estudiar cómo es que influye en los mencionados factores las interacciones comunicativas que desencadena el lenguaje del docente, para realizar con dichos datos un análisis de la varianza entre la encuesta pre-clase y la post-clase. En esa misma línea, se trianguló la información de la encuesta post-clase con la recabada a través de la sistematización de las observaciones de las clases para identificar los factores del lenguaje responsables de los cambios en los PM y el SA declarados por el estudiante.

Se optó por un tratamiento mixto (ver Figura 1) para poder cuantificar las variaciones de la autopercepción del SA y los PM de los estudiantes, y a partir de la variación de esos datos buscar de manera inductiva las posibles explicaciones de dicha varianza a partir de las características de las interacciones comunicativas que se dan de manera general entre el docente y el estudiante en el salón de clase, así como las características y particularidades del lenguaje verbal que usa el docente.

Capítulo 4. Resultados y discusión

En el presente capítulo se reportan y analizan los resultados en torno a la intención e interacciones pedagógicas, el uso del lenguaje y discurso pedagógico, la incentivación de procesos metacognitivos y la persuasión verbal para mejorar el sentido de autoeficacia, además de discutirse a detalle el significado de los resultados encontrados, para lo cual es necesario retomar los supuestos de la investigación:

Supuesto 1. El enfoque didáctico, la forma de aplicar los contenidos e intención educativa del discurso pedagógico usado por los profesores de percusiones en el aula, influye en gran medida sobre el SA de los estudiantes para el aprendizaje y ejecución musical, así como de su grado de autoconocimiento y autorregulación metacognitivos (PM).

Supuesto 2. El enfoque didáctico y la intencionalidad del discurso pedagógico de los profesores se manifiesta principalmente de manera verbal, apoyado fuertemente de acciones paraverbales, gestuales y musicales que provocan respuestas por parte de los estudiantes a través de los mismos canales comunicativos.

Supuesto 3. Los profesores buscan influir en el desarrollo del SA y los PM de los estudiantes de manera positiva (consciente o inconscientemente) al reconocer sus avances y logros, mediante el uso de palabras de ánimo, a través de preguntas estratégicas y retroalimentación reflexiva.

Supuesto 4. Los factores del discurso pedagógico que limitan el desarrollo de PM y SA en los estudiantes son: la poca formación pedagógica de los docentes, ausencia de retroalimentación reflexiva, y la carencia de estructura y claridad en las instrucciones para la práctica instrumental fuera de la clase.

Resultados Cuantitativos

Los datos analizados cuantitativamente en esta investigación sirvieron para determinar en qué medida influye el discurso y las interacciones pedagógicas usado por los profesores dentro del aula musical de percusiones sobre dos variables: procesos metacognitivos de los estudiantes y su sentido de autoeficacia. De esta manera, se obtuvieron datos objetivos acerca de las mejoras estadísticamente significativas de los ítems y el tamaño del efecto según la *g* de Hedge.

Acerca de la variable de procesos metacognitivos, se encontraron mejoras estadísticamente significativas en cuatro de los seis ítems de autoconocimiento metacognitivo (ver Tabla 3), con tamaño del efecto de mediano a grande¹, respecto al conocimiento procedimental (usar diferentes estrategias, $p = .02$, g de Hedge = .89; organizar el tiempo, $p = .04$,

¹ Tamaño del efecto, de acuerdo a la *g* de Hedge: 0.2 pequeño; 0.5 mediano; >.08 grande.

g = .63); conocimiento condicional (decidir de manera eficaz, $p < .01$, $g = .92$) y conocimiento declarativo (detectar impedimentos, $p = .01$, $g = .77$). De igual manera, se encontraron mejoras estadísticamente significativas en tres de los seis ítems de autorregulación metacognitiva (ver Tabla 3), con tamaño del efecto mediano, respecto a la planificación (organizar mis sesiones de estudio, $p = .04$, g de Hedge = .76; estructurar el orden, $p = .03$, g de Hedge = .73) y a la evaluación (cuestionarme los logros, $p = .03$, g de Hedge = .61) respectivamente. Estos datos concuerdan con lo que Roa-Ordoñez (2016) determina que son rasgos de un buen funcionamiento de los procesos metacognitivos, es decir, planificación del curso de la acción, organización de estrategias para su desarrollo, conciencia del grado en el que se alcanzó la meta y adecuaciones del plan para lograr mejores resultados. Así pues, los datos sugieren que las interacciones verbales de los docentes durante las clases tuvieron un efecto positivo en la autopercepción de dichos aspectos metacognitivos en los estudiantes, confirmando el supuesto tres de investigación.

Con respecto a la segunda variable, en los aspectos de autoeficacia se encontraron mejoras estadísticamente significativas en dos ítems: uno de tamaño del efecto mediano con respecto a la autoeficacia en la ejecución (tocar satisfactoriamente, $p = .02$, g de Hedge = .61) y el otro con tamaño del efecto pequeño con respecto a la autoeficacia en el aprendizaje (mantener la motivación, $p = .01$, g de Hedge = .46). A pesar de que al menos un ítem de cada subcategoría fue significativo (ver Tabla 3), estos resultados nos permiten observar una menor incidencia acerca del sentido de autoeficacia que el docente logra promover en los estudiantes, lo cual se detallará con los resultados cualitativos.

Tabla 3 Resultados Cuantitativos

Variables	Categorías	Sub Categorías	Ítems	Pre-clase			Post-clase			Z	p	Hedges' g
				Mediana	Rango	Varianza	Mediana	Rango	Varianza			
Procesos metacognitivos	Autoconocimiento Metacognitivo	Conocimiento Declarativo	Detectar impedimentos	80	50	303,09	100	20	34,52	-2,568 ^b	0,010*	0,767
			Tener presentes las metas	90	50	203,09	95	20	38,81	-1,825 ^b	0,068	1,167
		Conocimiento Procedimental	Usar diferentes estrategias	80	60	395,95	90	20	38,09	-2,323 ^b	0,020*	0,888
			Organizar el tiempo	80	70	237,38	90	20	63,09	-2,019 ^b	0,043*	0,627
			Decidir de manera eficaz	80	70	340,95	90	20	52,85	-2,947 ^b	0,003**	0,925
	Conocimiento Condicional	Encontrar las mejores maneras	85	40	155,23	95	20	63,57	-1,743 ^b	0,081	0,713	
		Planificación	Organizar mis sesiones de estudio	80	70	360,23	90	30	81,66	-2,012 ^b	0,044*	0,764
			Estructurar el orden	80	70	313,09	90	30	86,42	-2,140 ^b	0,032*	0,734
		Supervisión	Supervisar mi ejecución	85	50	269,52	90	40	127,85	-,352 ^b	0,725	0,230
			Identificar los pasos a seguir	90	70	415,00	90	20	60,23	-1,233 ^b	0,218	0,421
Evaluación	Cuestionarme la utilidad	95	50	201,66	100	20	45,95	-,845 ^b	0,398	0,350		
	Cuestionarme los logros	80	50	117,38	90	20	83,81	-2,113 ^b	0,035*	0,614		
	Autoeficacia en la ejecución	Tocar satisfactoriamente	80	50	224,28	90	30	98,09	-2,263 ^b	0,024*	0,511	
		Mostrar mis avances	80	50	265,00	80	40	160,71	-1,469 ^b	0,142	0,267	
Sentido de Autoeficacia	Autoeficacia en el aprendizaje	Resolver dificultades	80	80	406,66	90	25	85,23	-1,029 ^b	0,304	0,310	
		Organizarme para estudio constante	80	50	131,66	80	30	55,95	-,650 ^b	0,516	0,268	
		Guiar mi propio estudio	85	30	95,952	80	25	60,23	,000 ^a	1,000	0,000	
		Mantener la motivación	80	80	400,71	90	30	115,95	-2,456 ^b	0,014*	0,464	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Resultados Cualitativos

Para el análisis cualitativo del uso del lenguaje y el discurso pedagógico, se analizaron las categorías de Procesos metacognitivos y Sentido de Autoeficacia, por medio de los siguientes subtemas: para el estudio de la intención e interacciones pedagógicas, se analizaron las declaraciones de intención pedagógica de los docentes a través de las entrevistas realizadas de manera previa a las observaciones (analizándolas a través de la herramienta ATLAS.ti 9), así como las interacciones verbales, paraverbales, corporales y musicales de los sujetos de estudio. También se analizaron las declaraciones y descripciones de calidad, valoración y de uso de los docentes, y se observó la forma, función, intención y área de enfoque del discurso pedagógico. En lo referente a la incentivación de procesos metacognitivos se estudiaron las declaraciones de auto conocimiento y autorregulación metacognitivos que hicieron los estudiantes, así como las expresiones que pudieran afectar sus PM. Por último, para el estudio de la persuasión verbal y su influencia en el sentido de autoeficacia, se estudiaron las declaraciones del SA para el aprendizaje y la ejecución musical en clase, así como las expresiones que pudieran afectar el SA de los estudiantes (ver tabla 4).

Tabla 4 Tema de estudio, variables y datos para su análisis

Tema de estudio	Variables	Datos para su análisis
Uso del lenguaje y discurso pedagógico en clases de percusiones	Interacciones e intención pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Declaraciones de intención pedagógica de los docentes. • Interacciones verbales, paraverbales, corporales y musicales de los sujetos de estudio. • Declaraciones y descripción de calidad. • Declaraciones y descripción de valoración y de uso. • Forma, función, intención y área de enfoque del discurso pedagógico.
	Incentivación de Procesos Metacognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Declaraciones de auto conocimiento metacognitivo. • Declaraciones de autorregulación metacognitiva. • Expresiones que pudieran afectar los PM de los estudiantes.
	Persuasión verbal y su influencia en el Sentido de Autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> • Declaraciones de SA para el aprendizaje instrumental. • Declaraciones de SA para la ejecución musical en clase. • Expresiones que pudieran afectar el SA de los estudiantes.

Intención pedagógica de los docentes

En primera instancia, es importante resaltar las particularidades que cada docente expresó acerca de sus intenciones pedagógicas dentro de sus clases: a través de las declaraciones del docente uno (D1) durante su entrevista, se puede inferir una conciencia acerca de la necesidad de implementar ajustes pedagógicos para abordar a cada alumno de manera particular. El D1 afirmó

que “todos los alumnos son muy distintos” y que “cada quien tiene un estilo”, por lo tanto, busca brindarles la confianza para que se sientan bien y se suelten para que expresen todas sus dudas e inquietudes y tratar de resolverlas. Esa conciencia y búsqueda de un abordaje particular para cada estudiante con sus diversas diferencias, estilos e inquietudes son intenciones que Cely-Gonzales et al. (2021) sugieren como cruciales para potenciar aprendizajes autorregulados en los estudiantes, confirmado los supuestos dos y tres de investigación, gracias a la intencionalidad discursiva que el docente declara, las adecuaciones pedagógicas que está pendiente de realizar para cada estudiante y su búsqueda de un ambiente de buena comunicación y confianza.

El mismo D1 menciona que, al momento de estar revisando los avances de los estudiantes, identifica donde existe algún error, deja al estudiante continuar con su pieza o estudio y al terminar, hace las observaciones y correcciones, afirmación que permite inferir que su atención está centrada en la identificación de errores y/o metas de desempeño, los cuales continúan hasta que se resuelven o identifican otros (Cavitt, 2003), tendencia que además se observó en su práctica docente a partir de las observaciones de sus clases. Esto confirma parte del supuesto cuatro, dado que dicha tendencia, al centrarse en la identificación de errores y no en la manera en que el estudiante los pudiera resolver por su cuenta, carecía de retroalimentación reflexiva para promover procesos auto regulativos, empobreciendo el desarrollo de dichos procesos.

De igual manera, resulta significativa su afirmación acerca de que “Como maestros podemos ser una guía de cómo se deben hacer las cosas, y también de cómo no se deben hacer...”, lo cual fue muy coherente con su forma de impartir sus clases, puesto que la mayoría del tiempo el docente tocaba al unísono con los estudiantes, modelando de manera permanente la forma en el que esperaba que se realizaran los ejercicios. La forma discursiva que el docente declaró es llamada por Burwell (2020) Discurso Autoritativo (*Authoritative discourse* en inglés) el cual diferentes autores han descrito como de “instrucción sistemática, enseñanza directa, (...) centrada en el maestro e instructivista” (p.2), la cual es una postura fundamentada y una práctica común en el gremio musical. Con referencia a la manera en que se manifiesta el enfoque didáctico e intencionalidad discursiva del D1, en su caso el supuesto dos de la investigación se rechaza, dado que su enfoque didáctico no es manifestado principalmente de manera verbal, sino que hay una similitud con sus manifestaciones musicales (ver Figura 2) y las respuestas que provocan dependen principalmente de la preferencia comunicativa de los estudiantes.

En cambio, el docente dos (D2) declaró que para él es importante escuchar a los estudiantes y ver de qué manera ayudarlos, y que como maestro debe ser muy observador, objetivo y puntualizar los aspectos débiles que los estudiantes tienen y lo que deben mejorar. Comenta que le parece importante que el estudiante tenga la apertura de experimentar o combinar los ejercicios y que pruebe otras formas de hacerlos, y añade que busca que piensen, y

posteriormente darles retroalimentación, así como trabajar aspectos interpretativos y aquellos recursos técnicos que les puedan servir, actitudes que se podrían traducir en intenciones de proveer al estudiante de aprendizajes significativos por descubrimiento (García, 2014). Las anteriores afirmaciones nos dejan ver cómo la intención del docente es la de fungir como guía en el proceso del estudiante, más que enseñarle cómo hacer las cosas. A partir de las declaraciones de que en su clase busca “invitarlos a que ellos escuchen, se analicen”, “que ellos decidan” y que “sean muy introspectivos, que sientan como viene el movimiento”, resulta posible argumentar también la intención del docente hacia un modelo de acción didáctica activa (Álvarez, 2014), la cual es congruente con las acciones pedagógicas observadas posteriormente en sus clases. De esta manera, en el caso del D2 es posible confirmar el supuesto dos de investigación, dado que sus intervenciones didácticas fueron principalmente verbales (ver Figura 2) además de ocupar mayormente un lenguaje desplegado (Goicochea, 2020) para su discurso pedagógico. Cabe señalar que al igual que los estudiantes del D1, los canales comunicativos usados por los estudiantes del D2 para dar respuesta a sus estímulos, dependieron de sus preferencias personales, independientemente de las que usaba el docente.

Uso del lenguaje

Este apartado consiste en el análisis de los datos recabados a través de las entrevistas realizadas a los docentes, pero ahora referentes a las declaraciones de valor, de uso y de calidad del lenguaje que los docentes manifestaron. Esta información sirvió para indagar si los docentes conocían los conceptos de SA y PM, si es que los implementaban a la hora de aplicar las actividades de sus planificaciones curriculares, o si aún sin conocerlos los aplicaban de manera intuitiva. También sirvió para indagar cuál era su estima del valor e importancia del lenguaje dentro del aula, cómo clasificaría su lenguaje y cuales son aquellas prácticas en torno al uso del lenguaje de las cuales está consciente.

Declaraciones de valor

A través de sus respuestas en la entrevista, el D1 declaró que lo que más valoraba de la comunicación dentro del aula era el vínculo de confianza y cercanía que se creaba entre docente y alumno, poniendo como ejemplo varias de sus experiencias personales para que el estudiante comprendiera lo importante que es una buena comunicación dentro de la clase para el desarrollo de las actitudes y aptitudes necesarias para hacer música. La relevancia que el docente le da a la dimensión social concuerda con la idea de Vialdot et al. (2008) acerca de la importancia que tiene el dialogo y las experiencias del docente para la construcción de esquemas y representaciones mentales de los estudiantes referentes a las actitudes necesarias para el quehacer musical.

Por otro lado, el D2 manifestó que los aspectos que más valora acerca del uso del lenguaje son la claridad que una buena comunicación aporta a la enseñanza y la capacidad de desarrollar en los estudiantes un criterio a través de la apertura al diálogo y la atenta escucha de lo que dicen, lo cual concuerda con lo que según Mezirow (1997) consiste el propósito de enseñanza-aprendizaje en adultos, es decir, en lograr el desarrollo de un pensamiento autónomo con valores y propósitos bien definidos.

Declaraciones de uso

Acerca de esta subcategoría, el D1 declara que su lenguaje es relajado, cordial y respetuoso, en el cual evita decir groserías, malas palabras y expresiones con doble sentido, de manera que el estudiante se sienta cómodo en la clase y en ningún momento agredido con algún comentario. Comenta que trata de hablar como ellos, poniéndose a su nivel para hacerlos sentir en confianza, platicando con ellos de cosas inclusive cotidianas. También menciona que busca explicar las cosas de varias maneras hasta que el estudiante logre entenderlo, para que todo quede claro, explicando con ejemplos visuales y mediante el modelaje basado en su experiencia.

El D2 comenta que invita a los estudiantes a que haya confianza y busca cuidar las palabras que puedan hacer sentir mal al estudiante, siempre siendo muy claro y tratando de evitar palabras negativas, puesto que, dicho con palabras del mismo docente, “la mente se queda siempre con eso”. Hace alusión también a que busca constantemente hacer preguntas al estudiante para que él mismo resuelva las problemáticas que se le presentan, tales como: “¿Cómo podría sonar mejor?, ¿Tú cómo te escuchas? o ¿Qué está pasando en esta parte?”.

Descripciones de calidad en la comunicación

En términos generales a los docentes les costó trabajo poder determinar cómo es la calidad de la comunicación que entablan con sus estudiantes en clase, tal vez por la cantidad de estudiantes y las diferencias en la forma de relacionarse con cada uno de ellos, aunado a la posibilidad que comenta Villalta (2009) de que no alcanzar a advertir los roles interactivos de comunicación que se asumen inconscientemente en la clase, dependiendo de sus experiencias comunicativas previas y las de sus estudiantes. Según El D1 comenta que en términos generales entabla relaciones cordiales con sus estudiantes, de comodidad y confianza, “en ocasiones como si fueran mis amigos”. El docente dos comenta que no siempre se logra una comunicación fluida, puesto que “a veces uno propone y ellos son muy tímidos”, por lo que en ocasiones no fluye de la misma manera, pero que aun así busca que ellos comuniquen sus inquietudes, sus planes y lo que quieren hacer musicalmente.

Descripción general de las interacciones observadas

Los análisis de las grabaciones que se realizaron a las ocho clases del D1 con el Estudiante Masculino de Nivel Intermedio (EMNI) y la Estudiante Femenina de Nivel Avanzado (EFNA) permitieron observar en concordancia con Molina (2004), varios patrones de interacción y comunicación que el docente establece desde el principio de la sesión, para marcar la pauta de cómo será el desarrollo de la misma, los cuales le dan cierto orden a sus clases (C) de instrumento, dotándolas de una estructura que le permite al estudiante encontrar una lógica acerca de la secuencia de la clase y lo que se espera de él. En primera instancia se constató que el docente siempre recibía al estudiante con una charla informal no mayor a los 5 minutos, la cual transcurría mientras acomodaban sus instrumentos y se preparaban para iniciar la clase. El docente usualmente abordaba a sus estudiantes haciendo preguntas en torno a cuestiones personales y escolares un tanto cotidianas, tales como: ¿A qué hora terminas hoy tus clases? (EMNI-C1) o ¿Qué ha habido? ¿no has tenido exámenes? (EMNI-C2), ¿Qué onda (nombre de la alumna), que ha habido? (EFNA-C2) ¿Ya en la recta final? ¿Cuántos dieses te vas a sacar ahora? (EFNA-C3). Dicha muestra de interés por parte del docente generaba *rapport* (es decir, generaba una sensación de conexión empática en la interacción comunicativa) y abría una vía de comunicación más personal, creando un clima relajado y de confianza. Posteriormente, el docente guiaba una rutina de calentamiento que rondaba entre los 10 y 15 minutos, tiempo en el que seguía conversando con el estudiante acerca de diferentes temas, aunque mayormente relacionados a cuestiones escolares o musicales. Al terminar el calentamiento el docente tocaba con el estudiante ejercicios de diferentes métodos, revisando tareas asignadas con anterioridad, o como práctica de lectura a primera vista. Durante dichos ejercicios, la mayoría del tiempo el docente tocaba al unísono con los estudiantes, modelando los aspectos musicales y técnico-corporales.

De manera similar a otras investigaciones (West y Rostvall, 2003), se observó que la clase estaba enfocada principalmente a la corrección de errores de lectura, es decir, la decodificación de la notación musical como eje central de la clase, poniendo a la partitura como contenedora de la totalidad de los factores musicales a estudiar, interrumpiendo el ejercicio cuando había el mínimo error por parte del estudiante, lo cual pasaba muy frecuentemente. La pausa iba seguida la mayoría de las veces por una puntualización acerca de en qué radicó el error, un modelaje por parte del docente y la repetición del pasaje, ciclo que Cavitt (2003) también observó en su investigación. Fue en esta parte de la clase donde se notó una mayor variedad y riqueza en la calidad y tipos de interacción, puesto que las intervenciones musicales, verbales, paraverbales y corporales tanto del docente como de los estudiantes estuvieron determinadas por varios factores, como lo fueron el nivel de los estudiantes o rasgos de su personalidad, sus dificultades técnicas y

de lectura. Para finalizar, el docente despedía al estudiante con un recuento de la clase y con la asignación de ejercicios para estudio en casa.

El análisis de las grabaciones que se realizaron a las siete clases del D2 también permitió observar algunos patrones de interacción que sostuvo con los estudiantes. El D2 comenzó cada clase preguntando qué es lo que habían trabajado los estudiantes en casa y cómo había sido el proceso, o diciendo en qué consistirá la clase, con frases como: “¿qué hay ... (nombre del alumno)? ¿cómo te fue el fin de semana? (EMNA-C1); “vamos a ver que traes para revisar y vamos viendo, más bien pláticame, ¿Qué has estado haciendo?” (EMNA-C2); “vamos a revisar lo que estás tocando, vamos a ver una manera de ir estructurando formas de estudio, como puedes tu estudiar tus piezas” (EFNI-C2); “primero que nada quiero ver cómo fue tu proceso, ¿Cómo te aprendiste las piezas de ensamble?” (EFNI-C3). No se observó un patrón definido de actividades, puesto que cada clase fue diferente, el orden de la clase dependía de las necesidades y dificultades del estudiante, inclusive hubo clases donde no se tocó ningún instrumento, sino que se abordaron temas de lectura musical y planeación de trabajo, tal y como resultaría ser el abordaje personalizado que Cely-González et al. (2021) sugieren que es el necesario para que el estudiante tome el control de sus propios procesos de aprendizaje. El D2 generalmente escuchaba las piezas completas o fragmentos muy largos (hasta donde el mismo estudiante se detuviera por algún error) para posteriormente guiar al estudiante por medio de preguntas estratégicas o que experimentara varias maneras diferentes de resolver algunas cuestiones técnicas y musicales con la finalidad de que el pasaje sonara fluido a partir de las decisiones y elecciones del propio estudiante, tomando como base lo que estaba escrito en la partitura.

El D2 hizo realmente pocas intervenciones de modelaje instrumental (ver Figura 2), más bien tendía a cantar más y a que los estudiantes descifraran la rítmica, comprendieran la estructura de la pieza y tomaran sus decisiones en cuanto al sonido que emitían y la técnica para hacerlo. En el transcurso de la clase pedía que el estudiante anotara lo más relevante de la clase y las tareas a realizar en una libreta o en la misma partitura, y al final de la clase hacía un recuento de lo que se había visto y las tareas que quedaban pendientes para la próxima clase. Todas las actividades anteriores también desarrollan las estrategias metacognitivas que los sujetos de estudio de Power y Powell (2018) demostraron, es decir, comprensión de la estructura, hacer anotaciones en la partitura, establecer metas, imitar al experto y segmentar el trabajo musical. A través de las observaciones anteriores, se pueden confirmar el tercer y cuarto supuestos de investigación, en torno a la búsqueda del docente por influir en el desarrollo de procesos metacognitivos, ya que el D2 realizaba preguntas estratégicas y retroalimentación reflexiva de manera constante. Por último, se observó que la duración de la clase era variable, pues dependía del material o instrumento que el estudiante escogía abordar.

Interacciones Pedagógicas

A partir de la observación de las formas de interacción y particularidades de la comunicación que se repitieron de manera reiterada en las clases grabadas, es posible hacer algunas inferencias en torno a ciertos rasgos y particularidades de las interacciones pedagógicas dentro del contexto delimitado. Aun así, no se pretende llegar a hacer generalizaciones más allá de dicho contexto, dado que el tamaño de la muestra no es estadísticamente representativo y se basa en el estudio de un número limitado de clases. Se analizaron las interacciones musicales, verbales, corporales y paraverbales entre docente y estudiante; sus intervenciones instrumentales; las funciones expresivas de las interacciones; las formas expresivas de los estudiantes y los docentes; el área de enfoque de las intervenciones verbales; y las acciones musicales que ocurrían durante la clase.

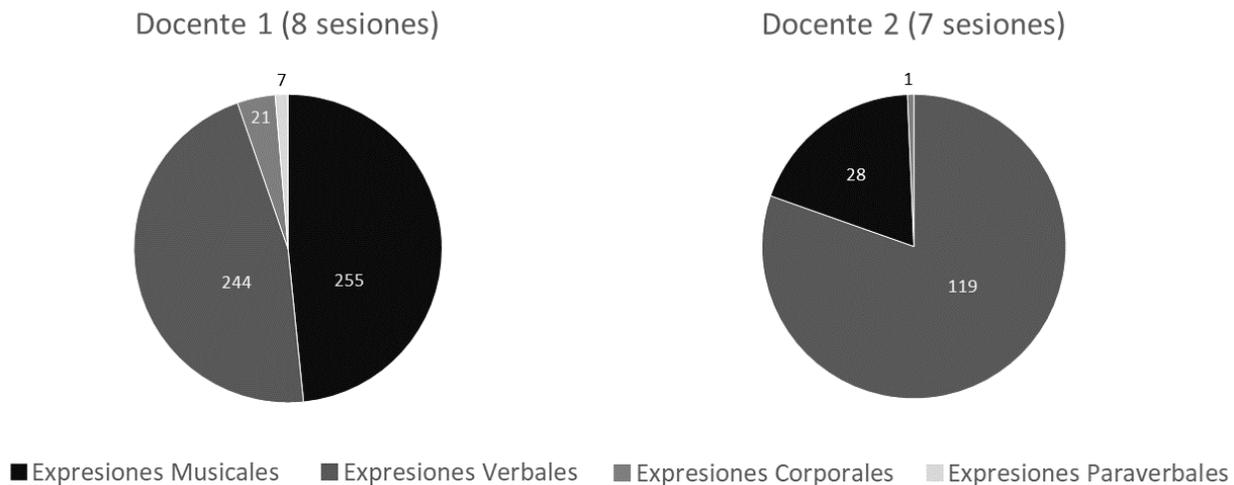
Establecido lo anterior, en primera instancia es pertinente mencionar que las formas expresivas (verbal, paraverbal, corporal o musical) que se registraron en los lapsos de tiempo establecidos como unidades de interacción, no se presentaban necesariamente aisladas, sino que muy frecuentemente se presentaban de manera combinada y simultánea, pues a pesar de la necesaria subdivisión para su estudio, están íntimamente relacionadas, tal y como afirma Torre (2002). Aun así, se observó que usualmente una de esas formas expresivas predominaba sobre la otra, lo cual se codificó, por ejemplo, como V-M (predominantemente verbal con intervenciones musicales dentro de la misma unidad de interacción, por ejemplo, breves modelajes: ya fueran cantados o tocados en el instrumento) o M-V (Predominantemente musical, con intervenciones verbales sintéticas (Goicochea, 2020) para poder dar instrucciones al estudiante sin interrumpir su ejecución instrumental). De esa manera, había combinaciones hasta de tres acciones comunicativas dentro de una misma unidad de interacción.

Interacciones verbales y musicales

Las interacciones musicales y verbales de los docentes en las clases observadas superaron considerablemente a las demás formas expresivas (paraverbales y corporales), siendo posible aseverar que, a diferencia de otras investigaciones (Cavitt, 2003; West y Rostvall, 2003), la forma expresiva predominante que el D1 utilizó fue la musical, la cual representó un 86% de las interacciones en todas sus clases. Aunque esta diferencia no aparente ser muy grande (ver Figura 2), cabe recordar que las frecuencias representadas son la sumatoria de la aparición de dicha forma expresiva en todas las clases observadas, tomándolas en cuenta tanto solas como en combinación con otras, siendo pertinente señalar que en el caso del D1 las intervenciones verbales fueron principalmente sintéticas (Goicochea, 2020), es decir, intervenciones verbales cortas de una o dos palabras durante la acción central del sujeto (en este caso, durante la ejecución

instrumental del estudiante). Por otro lado, se puede observar que en el caso del D2, utilizó el canal verbal de comunicación como su principal vía de interacción (ver Figura 2), un 80% en el total de sus clases, coincidiendo con las investigaciones de Cavitt (2003) y West y Rostvall (2003) acerca de que la vía de expresión oral es la más usada por los profesores de música.

Figura 2 *Formas expresivas de los docentes*



Interacciones corporales y paraverbales

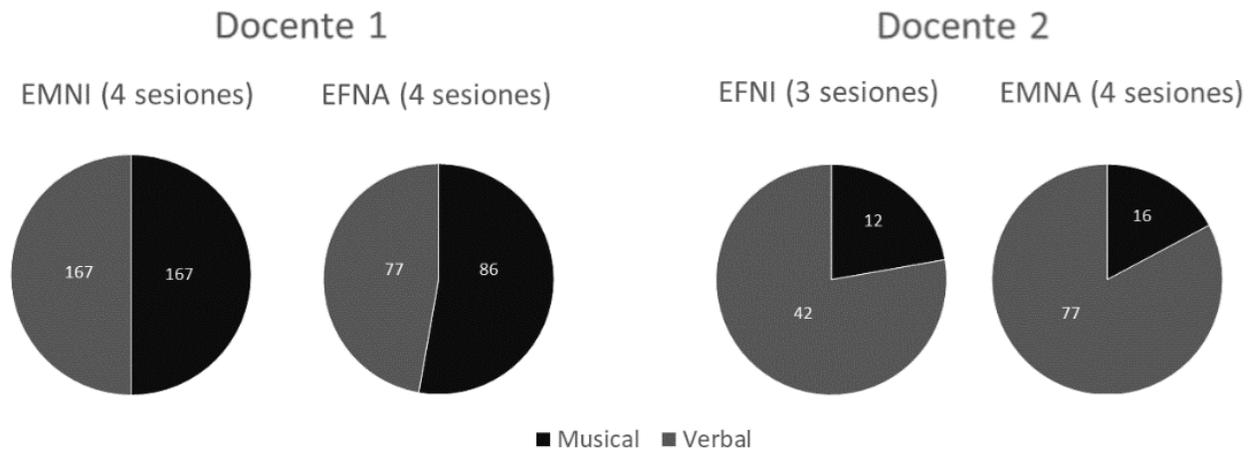
Indiscutiblemente, los aspectos paraverbales y corporales son inherentes de una u otra manera a la comunicación verbal (Torre, 2002), sin embargo, se observó un mayor énfasis en su uso a la hora de reprender a los estudiantes, en especial en la cuestión paraverbal, ya fuera dividiendo las palabras en sílabas, o diciéndolas más acentuadamente, subiendo el tono de voz, o usando expresiones al alargar algunas vocales, como “aaaaaaaah” o “nooooooooo”. Corporalmente, los docentes en ocasiones ocupaban las manos para dirigir dinámicas, articulaciones o acentos y marcar el tiempo sin reproducir ningún sonido. También emplearon las manos para indicar al estudiante que detuviera su intervención musical para explicar algo, haciendo señales con la mano que coloquialmente significan “no” (como mover el dedo índice de un lado al otro) o alzando la mano enseñando la palma al estudiante. Usaron su cabeza diciendo que sí o que no mientras que el estudiante tocaba, para indicar aprobación o desaprobación acerca de su ejecución.

Formas expresivas de los docentes

Acercas de las formas expresivas de los docentes, no se observó uniformidad entre ambos docentes (ver Figura 3). El 51% del total de las intervenciones del D1 fue musical, mientras que el 49% fue verbal, mientras que el 19% de las intervenciones del D2 fueron musicales y el 81% verbales. Es decir, el D2, al igual que docentes en otras investigaciones (Cavitt, 2003; West y

Rostvall, 2003) tiende más a apoyarse del discurso oral que a modelar ya sea en el instrumento o cantando para el estudiante, mientras que el D1 busca mantener un equilibrio entre modelar e intervenir de manera verbal.

Figura 3 Formas expresivas de los docentes con cada estudiante

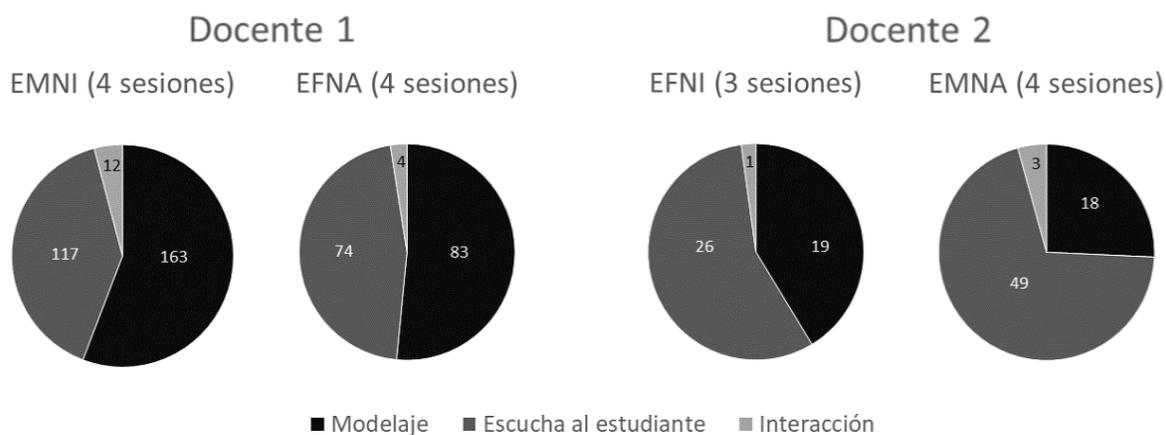


Nota: En esta figura **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado.

Intervenciones instrumentales de los docentes

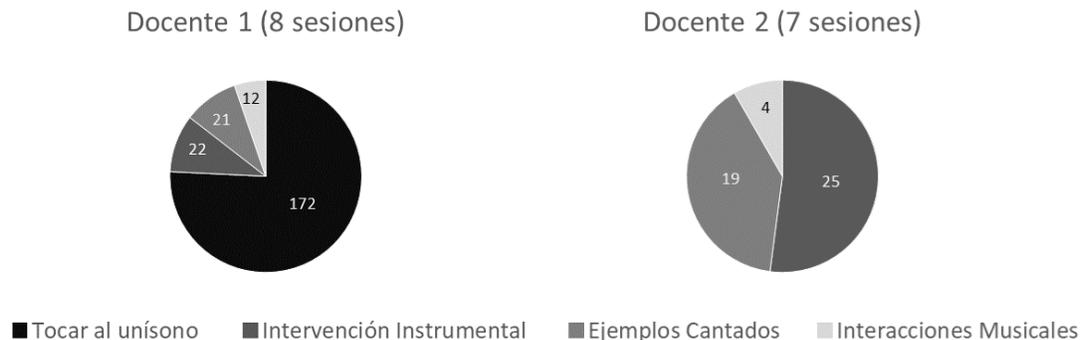
El D1 utilizó un número menor de intervenciones musicales con la Estudiante Femenina de Nivel Avanzado (EFNA) (ver Figura 4) en comparación con las usadas por el mismo docente con el Estudiante Masculino de Nivel Intermedio (EMNI), con el que se observaron alrededor del doble de unidades de interacción, las cuales eran más cortas y con un mayor uso de recursos verbales por parte del docente. Este hallazgo nos permite inferir que el docente requiere de un número mayor de intervenciones musicales y recursos verbales con sus estudiantes de nivel intermedio que con los de nivel avanzado. Esta inferencia es posible mediante la lógica de que la EMNA habían pasado ya por ese proceso, además de la observación de que, gracias a su experiencia previa, podía resolver los ejercicios musicales con una mayor facilidad y rapidez.

El D2 tuvo que realizar más intervenciones musicales de modelaje para la Estudiante Femenina de Nivel Intermedio (EFNI) que para el Estudiante Masculino de Nivel Avanzado (EMNA), demostrando esto el mismo punto que con el D1: los estudiantes de nivel intermedio necesitan de un mayor modelaje por parte de los docentes que los estudiantes de nivel avanzado (ver Figura 4). Hay que recordar que la EFNI tuvo una sesión menos que el EMNA, y de haber tenido las cuatro sesiones, muy probablemente habrían sido mayor la frecuencia del modelaje del D2.

Figura 4 Funciones de las intervenciones musicales de cada docente con sus estudiantes

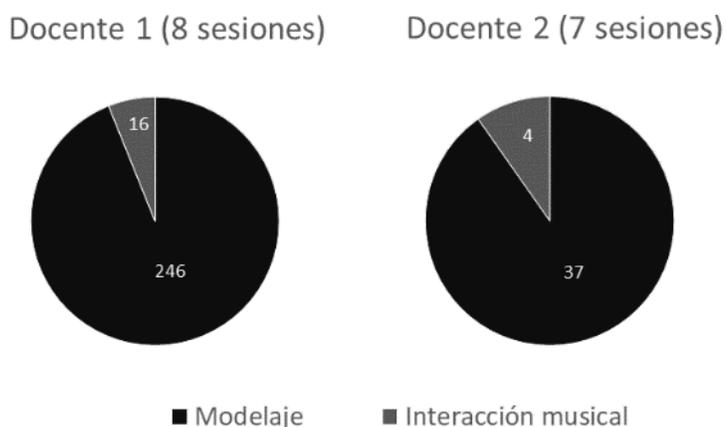
Nota: En esta figura **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado.

En cuanto a las acciones musicales que se realizaron en clase, las cuales son la materia prima del acto educativo musical (Duffy y Healey, 2013), el 76% de las intervenciones musicales del D1 se trataron de tocar al unísono con el estudiante (ver Figura 5). En contraste, las intervenciones del D2 consisten en un 52% de modelaje instrumental, un 40% de modelaje a través de la voz (ya fuese cantando, solfeando o tarareando), y un 8% de interacción musical con los estudiantes, en la cual se tomó en cuenta desde acompañar el ritmo con palmas hasta improvisar o hacer ejercicios de imitación o improvisación. Dado el porcentaje de ocasiones en que el D2 canta para los estudiantes (40%), podemos inferir que buscaba establecer el hábito de verbalizar el ritmo, el fraseo y la articulación, haciéndolo primero él mismo con la finalidad de fomentar en los estudiantes dicha práctica (ver Figura 12), para, de manera inmediatamente posterior, plasmar lo cantado en su ejecución instrumental. Por último, cabe resaltar la poca interacción musical que ambos docentes propician con los estudiantes, representando en el caso del D1 solo el 5% y en el D2 el 8%, lo cual se puede deber en el caso del D1 que el tocar en unísono cuenta ya como interacción, y en el D2 al metrónomo (el cual es un recurso común del docente) cuenta como un agente con el cual el estudiante interactúa.

Figura 5 *Acciones musicales de los docentes*

La gran mayoría de las intervenciones musicales fueron con una intención de modelaje (ver Figura 6), es decir, tocar para el estudiante, no con el estudiante. Sin embargo, se pudo observar que el D1 realizaba ejercicios de improvisación e imitación al final de las sesiones de la EFNA, para ejercitar su creatividad, el dialogo musical y la capacidad de imitación y variación de ritmos complejos.

La gran diferencia en la cantidad de intervenciones musicales con fines de modelaje de un docente en comparación con el otro establece diferencias sustanciales en sus enfoques didácticos y estilos de enseñanza, por lo que es posible rechazar el supuesto dos, dado que el enfoque didáctico está claramente trazado por las acciones musicales de los docentes, a la par de las expresiones verbales, las cuales se esperaba que fueran predominantes en ambos docentes.

Figura 6 *Función educativa de las intervenciones musicales de los docentes*

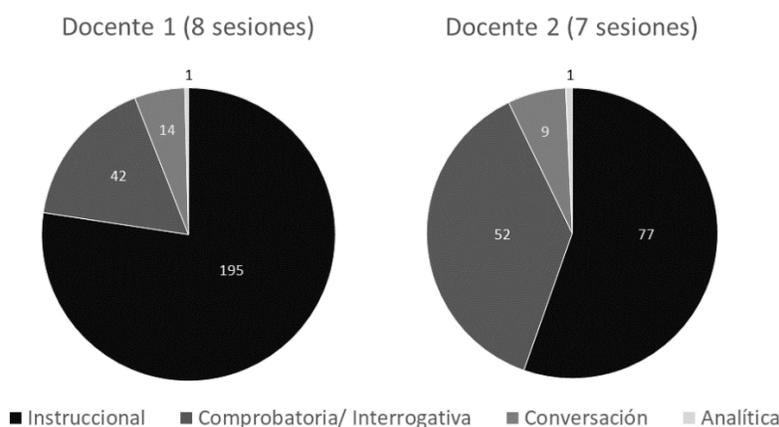
Intervenciones verbales de los docentes

Con respecto a la función expresiva de las intervenciones verbales del D1 (ver Figura 7), estas fueron predominantemente instruccionales (contando todas sus combinaciones) en un 77%. En el caso de EMNI las intervenciones instruccionales representaron el 90%, mientras que las Comprobatorio/Interrogativas (C/I) el 10% (ver Figura 9). Por otro lado, las intervenciones

instruccionales en las clases de la EFNA representaron el 63%, mientras que las intervenciones con fines C/I fueron del 37% (ver Figura 9). Es decir, el D1 fue un 27% más directivo con el estudiante de NI (siendo sus intervenciones sólo el 10% con fines C/I), además de que con la estudiante de NA hizo 27% más preguntas acerca de cómo resolvería ella la problemática, en vez de simplemente darle instrucciones de cómo hacerlo (ver Figura 9). Estos hallazgos sugieren que en el caso del D1, el tercer supuesto de esta investigación se rechaza en los términos de PM, ya que no realiza las suficientes preguntas estratégicas ni retroalimentación reflexiva como para incentivar el desarrollo de PM.

Las interacciones verbales del D2 fueron un tanto más equilibradas (ver Figura 7), representando la función instruccional un 55% del total de sus intervenciones en todas sus clases. En el caso de EFNI las intervenciones instruccionales representaron el 51% de las interacciones, mientras que las Comprobatorio/Interrogativas (C/I) el 49% (ver Figura 9). Curiosamente, las intervenciones instruccionales en las clases del EMNA representaron el 64%, mientras que las intervenciones con fines C/I fueron del 36% (ver Figura 9). Estos datos nos arrojan una interesante diferencia entre los docentes en cuanto a que tan importante considera cada uno el cuestionar a los estudiantes, puesto que mientras el D1 utilizó el 90% de sus expresiones verbales para dar instrucciones al estudiante de nivel intermedio, el D2 realizó prácticamente las mismas intervenciones para dar instrucciones que para interrogar a su estudiante del mismo nivel, demostrando que, a pesar de que en estudiantes de nivel intermedio es muy usual enfocarse principalmente en dar instrucciones técnicas precisas para establecer las bases técnicas, siempre caben las preguntas para hacer más consciente el proceso de apropiación del conocimiento a través de cuestionar cómo lo percibe el estudiante en su propio cuerpo.

Esa diferencia se nota sólo en los EI, ya que en las clases de los EA de ambos docentes las intervenciones con fines instruccionales fueron del 64% (EMNA-D2) y 63% (EFNA-D1) de y un 36% y 37% de intervenciones con una función C/I respectivamente (ver Figura 9). Se presentó una similitud de ambos casos en las funciones conversacional y analítica de sus interacciones con los estudiantes, dado que, en porcentajes, la función conversacional representó en ambos casos un 6% del total de sus interacciones con los estudiantes y la analítica un 1% (ver Figura 7). En el caso del D2, si es posible confirmar el tercer supuesto de investigación, dado que, aunque las intervenciones con una función C/I y analítica hayan sido del 38%, la calidad de las preguntas estratégicas y las retroalimentaciones reflexivas eran muy significativas, además de ser constantes y eran realizadas en momentos clave de la clase (al principio y al final de la clase).

Figura 7 *Funciones expresivas de las interacciones verbales de los docentes*

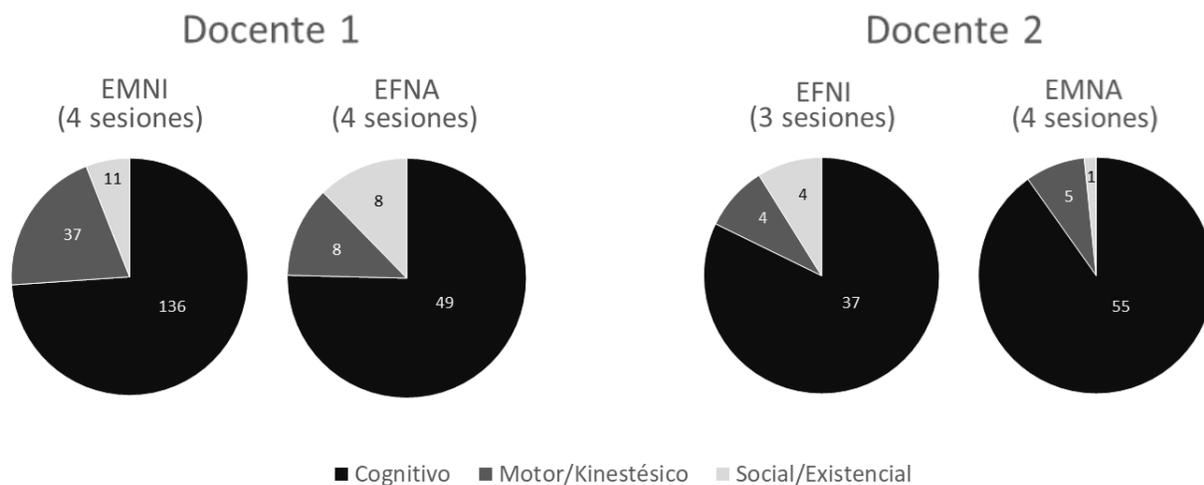
El área de enfoque de las intervenciones verbales del D1 fueron principalmente cognitivas (ver Figura 8), representando el 71%, seguidas de las Motor/Kinestésicas (M/K) con un 17%, con un 7% de las Social/Existencial (S/E) y las de ratificación representaron un 4%. El D1 requirió hacer de una cantidad menor de correcciones en el ámbito M/K de la EFNA gracias a su nivel, traducido en un mayor dominio técnico del instrumento y menos necesidad de detenerse en aspectos rudimentales.

Al igual que el D1, el D2 se enfocó de manera prioritaria en el aspecto cognitivo, aunque podemos observar que a la inversa que el D1, el D2 realizó más de estas intervenciones con el estudiante de NA que con el de NI (ver Figura 8), aunque hay que recordar que la EFNI tuvo una sesión menos que el EMNA, por lo que esta podría ser la razón de dicha diferencia.

Cabe la aclaración de que se denominó enfoque cognitivo a todas aquellas instrucciones que tuvieran que ver con la atención, comprensión y todos aquellos procesamientos mentales de la información que resultan necesarios para el aprendizaje de la ejecución de instrumentos musicales. Las intervenciones registradas en el rubro de social/existencial, se refirieron a todas aquellas en donde el docente y el alumno sostenían conversaciones de temas personales, un tanto casuales, con la finalidad de socializar.

En relación con las funciones verbales de las expresiones de los docentes (ver Figura 9), las expresiones del D1 con el EMNI fueron un 90% instruccionales y un 10% interrogativas, mientras que con la EFNA fueron un 55% instruccionales, un 32% interrogativas, y 11% de ratificación, en donde el docente verificaba con la estudiante el haber tocado correctamente algún ritmo o ejercicio.

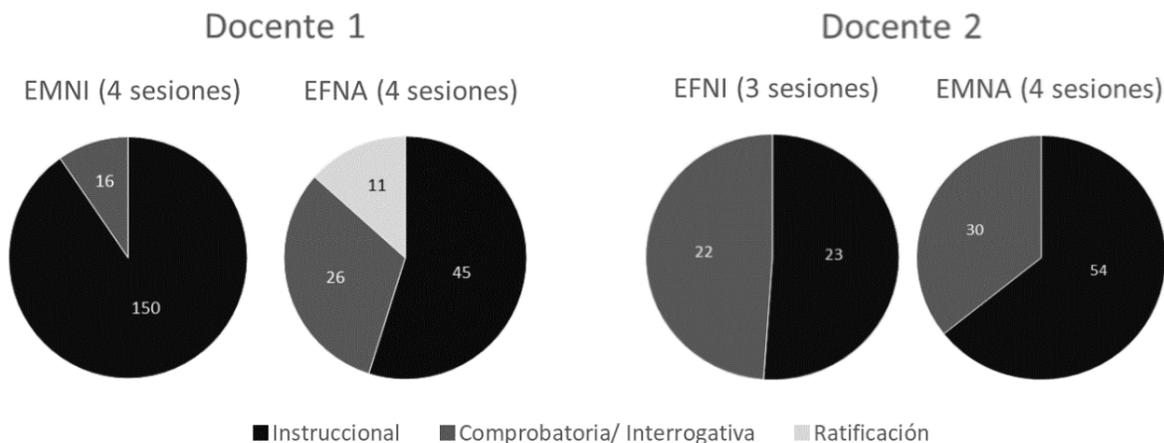
Figura 8 Área de enfoque de las intervenciones de los docentes



Nota: En esta figura **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado.

Sólo en clases de la EFNA aparece la “ratificación” en la forma expresiva musical del docente, dado el grado de complejidad de lo abordado en clase. En el caso del D2, sus expresiones verbales con la EFNI fueron el 51% instruccionales y 49% interrogativas, mientras que con el EMNA el 64% de sus intervenciones fueron con fines instruccionales y el 36% interrogativas (ver Figura 9).

Figura 9 Función de las expresiones verbales de los docentes con cada estudiante



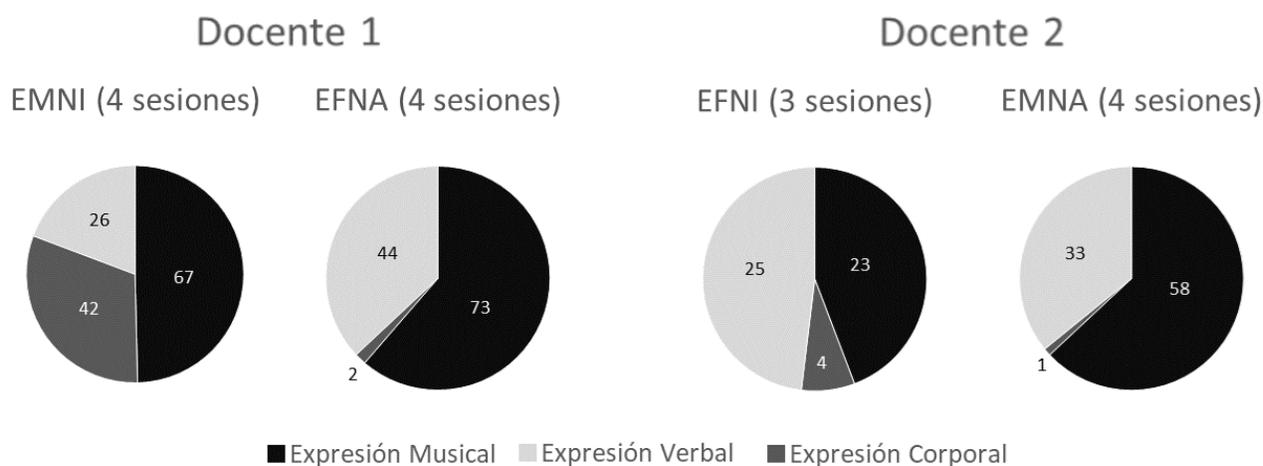
Nota: En esta figura **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado.

Formas expresivas de los estudiantes

Los datos recabados nos permitieron observar cómo las formas expresivas de los estudiantes no son necesariamente uniformes, aunque se presenta una mayor tendencia a expresarse tocando (ver Figura 10). Los estudiantes de NA mostraron una similitud muy grande

en porcentajes, dado que el EMNA se expresó el 37% de sus intervenciones de manera verbal y 61% de manera musical, mientras que la EFNA se expresó un 36% de manera verbal y un 63% musicalmente. En cambio, la diferencia se acentúa en los estudiantes de NI, donde el EMNI se expresó musicalmente un 50%, corporalmente un 31% y verbalmente un 19%, y donde la EFNI se expresó musicalmente un 44%, corporalmente un 8% y verbalmente un 48%. Estos datos nos permiten desechar el supuesto de que la respuesta de los estudiantes se da por los mismos canales comunicativos que el docente propone (supuesto dos), especialmente en el caso del D2 donde se observó que, aunque el profesor se haya expresado el 81% de las clases de manera verbal, la EFNI solo se expresó verbalmente un 48% y el EMNA un 37%. Cabe mencionar que en el caso del EMNI se observó repetidamente una tendencia del docente que observaron West y Rostvall (2003) de no tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes jóvenes e iniciales, la cual era ignorada frecuentemente o no se le daba al estudiante el espacio de tiempo suficiente para que se expresara. Aunque pudiera justificarse por el limitado tiempo que tienen para trabajar en conjunto dentro de la clase y el docente tiende más hacia las acciones musicales que las verbales, aun así, esta tendencia nos permite enriquecer el supuesto cuatro de la investigación, añadiendo un factor más que limita al desarrollo de PM y SA, es decir, no permitirle al estudiante el espacio de tiempo necesario para expresarse verbalmente.

Figura 10 *Formas expresivas de los estudiantes*

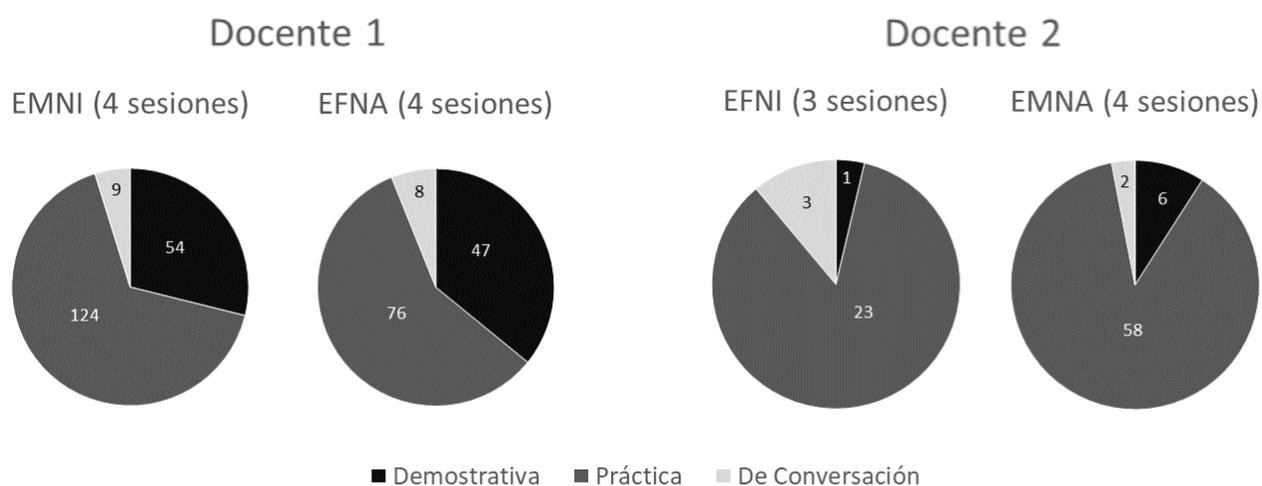


Nota: En esta figura **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado.

Con respecto a la función de las intervenciones de los estudiantes (las cuales fueron predominantemente musicales) cabe resaltar que la mayoría se realizaron con la finalidad de practicar durante la clase (ver Figura 11), ya fueran aspectos técnicos, de lectura o interpretativos. El EMNI practicó el 66% de la clase y tocó con fines demostrativos para el D1 en un 29% de la

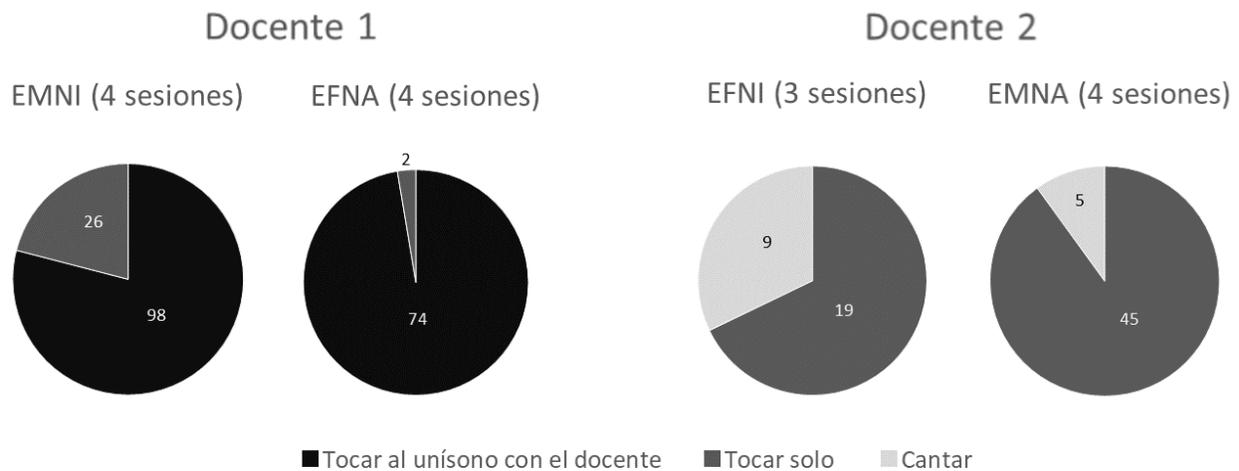
clase, la EFNA practicó un 58% de su clase y tocó con fines demostrativos un 36% de la misma, es decir, el docente pedía que tocaran para comprobar si habían comprendido y corregido los aspectos señalados por él, alrededor del 30% de las intervenciones del estudiante. Por otro lado, el 85% de las intervenciones musicales de la EFNI fueron para practicar en el transcurso de la clase y con supervisión del D2, mientras que el EMNA lo hizo el 88% de sus intervenciones musicales, tocando solamente el 4% (EFNI) y 9% (EMNA) con fines demostrativos. Se observó que el D2 estaba enfocado en que los estudiantes comprendieran qué pasaba en los diferentes procesos que surgían durante su práctica en clase, con la finalidad de que aprendieran a hacerse las preguntas adecuadas para poder resolver cualquier dificultad que pudiera surgir en su estudio en solitario. La observación de este hecho, de manera inversa al supuesto cuatro de investigación (y gracias a la información recolectada también a través de las encuestas que confirman el punto), demuestran que la búsqueda de una estructura de pensamiento para la práctica en solitario y dar instrucciones claras de cómo estudiar fuera de la clase, promueven procesos metacognitivos y ayuda a sostener el sentido de autoeficacia al poder cumplir con metas específicas en el estudio fuera de la clase.

Figura 11 *Función de las intervenciones de los estudiantes*



Nota: En esta figura **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado.

En cuanto a las acciones musicales que realizaron los estudiantes en sus clases, se muestra una marcada diferencia entre las actividades, dependiendo del docente (ver Figura 12). En las clases del D1 los estudiantes tocaron un 79% (EMNI) y un 97% (EFNA) al unísono con el docente, y este les escuchó a solas el 21% y 3% de sus intervenciones respectivamente. Por el otro lado, el D2 escuchó a sus estudiantes tocar su instrumento el 68% (EMNI) y 90% (EMNA) de las intervenciones musicales, y 32% y 10% respectivamente fueron intervenciones donde los estudiantes cantaban algún ritmo, ejercicio o fragmento de la pieza.

Figura 12 Acciones musicales de los estudiantes

Nota: En esta figura **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado.

Procesos Metacognitivos

En este apartado se presentan y analizan los resultados de las encuestas y observaciones de clases que pudieran afectar los procesos metacognitivos de autoconocimiento y regulación, así como las expresiones que directamente incidieron en la incentivación o limitación de dichos procesos.

Autoconocimiento metacognitivo: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional

En la categoría de autoconocimiento metacognitivo los estudiantes del D2 declararon una mejora global del 90.5%, con una sensación de que no hubo cambios en menos del 7.1% y una autopercepción de disminución de del uso de los PM del 2.4% (ver Tabla 5). En cambio, el estudiante intermedio del D1 percibió una mejora del 54.2%, aunque también una disminución del 20.8% principalmente en los aspectos declarativo y procedimental, mientras que la estudiante avanzada del mismo docente declaró no haber percibido cambios en el 54.2% de las preguntas en dicha categoría, seguida de una sensación de disminución del 25% sobre todo en la autopercepción de conocimiento procedimental. Estos datos nos permiten confirmar el supuesto uno de investigación en torno al aspecto metacognitivo, dado que el enfoque didáctico y la forma de aplicar los contenidos e intención educativa del discurso pedagógico que cada docente declaró y se observó que aplicaba en el aula musical, influyeron de manera directa y en correspondencia con sus acciones y discurso pedagógico, según los resultados de las encuestas y las observaciones de sus clases.

Tabla 5 Resultados de las categorías metacognitivas de las encuestas pre y post-clase

Autoconocimiento Metacognitivo						Autorregulación Metacognitiva											
Conocimiento declarativo	D1				D2				Planificación	D1				D2			
	EMNI		EFNA		EFNI		EMNA			EMNI		EFNA		EFNI		EMNA	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	
Declaró mejoría	5	63%			5	83%	7	88%	4	50%	6	75%	4	67%	3	38%	
No hubo cambios	1	13%	6	75%	1	17%	1	13%	1	13%	2	25%	2	33%	3	38%	
Declaró disminución	2	25%	2	25%					3	38%					2	25%	
Conocimiento procedimental						Supervisión											
	D1				D2					D1				D2			
Declaró mejoría	4	50%	2	25%	6	100%	7	88%	Declaró mejoría	1	13%			6	100%	2	25%
No hubo cambios	2	25%	3	38%			1	13%	No hubo cambios	3	38%	5	63%			4	50%
Declaró disminución	2	25%	3	38%					Declaró disminución	4	50%	3	38%			2	25%
Conocimiento condicional						Evaluación											
	D1				D2					D1				D2			
Declaró mejoría	4	50%	3	38%	5	83%	8	100%	Declaró mejoría	4	50%	2	25%	4	67%	1	13%
No hubo cambios	3	38%	4	50%					No hubo cambios	2	25%	5	63%	1	17%	5	63%
Declaró disminución	1	13%	1	13%	1	17%			Declaró disminución	2	25%	1	13%	1	17%	2	25%

Nota: En esta tabla **EMNI** significa: Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **EFNA** significa: Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EFNI** significa: Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado, **D1** significa: Docente 1, **D2** significa: Docente 2, **Frec** significa: Frecuencia de las respuestas y el signo % el porcentaje que representó la frecuencia.

Autorregulación metacognitiva: planificación, supervisión y autoevaluación

En la categoría de autorregulación metacognitiva, los estudiantes del D1 percibieron que su sentido de autorregulación no cambiaba en un 37.5% de las clases, que mejoró en un 35.5%, y que disminuyó un 27%. Los estudiantes del D2, en promedio declararon un 47.5% de mejora en sus procesos autorregulativos, que en el 35.7% que no hubo cambios, que disminuyó en un 17% (sobre todo el Estudiante Avanzado) (ver Tabla 5). La baja incidencia en esta dimensión confirma el cuarto supuesto de investigación al observarse en las clases que el abordaje de los temas de planificación, supervisión y autoevaluación, en términos generales, carecían de una clara estructura para su desarrollo, además de que las instrucciones para la práctica instrumental fuera de la clase solían ser ambiguas, y no se llevaba ningún registro de su realización.

Expresiones que pudieran afectar los PM

Se observó que el D1 se enfocaba a la resolución de errores de lectura de los ejercicios, y no propiciaba necesariamente el espacio para la autonomía en la resolución de problemas, ni incentivaba el desarrollo de procesos autorregulativos ni reflexiones en torno a los errores de lectura que cometían los estudiantes, puesto que no daba espacio a dichas reflexiones, incluso cuando el propio alumno intentaba externarlas (ver Tabla 6). Por otro lado, se observó que el D2 buscaba que los estudiantes reflexionaran acerca de su corporalidad y en los resultados de sus movimientos en la producción sonora a través de instrucciones y preguntas específicas, buscaba que los estudiantes racionalizaran sus procesos de aprendizaje recordando anteriores, repensando los realizados *in situ* o haciendo proyecciones a futuro de los procesos necesarios para la solución de alguna dificultad técnica (ver Tabla 6).

Tabla 6 *Expresiones que pudieran propiciar/limitar Procesos Metacognitivos*

Docente 1 (Ocho sesiones)		Docente 2 (Siete sesiones)
<p>Expresiones Interrogativas (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¿Te fijaste? Ahí hay un error” (EI.s1) • “A ver, ¿qué es lo que no entendemos ahí? (s.1) • “¿Cómo te sientes para darle tu sólo? (EI.s1) 	<p>Expresiones Instruccionales(5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Concéntrate, bien concentrado” (EI.s1) • “En mi mente llevo ‘ta ta ta ta’” (EI.s3) • “Siempre hay que tratar de adelantar (la lectura) un poquito” (EI.S1) 	<p>Expresiones interrogativas (50: 22-EI, 30-EA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¿Qué fue lo que te confundía? (EI.s1) • Cuando tú estás tocando esta figura ¿qué estás pensando? (EI.s2) • “¿Cómo quieres que suene eso? (EA.s1) • “¿Y cómo lo puedes solucionar”? (EA.s2)
<p>Espacio para resolución del error(1) Expresión Corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante para porque se equivoca, y el docente sin decir nada le da espacio a que él mismo corrija el error (EI.s3) 	<p>Expresiones Limitantes (11)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntas que no permite que sean respondidas (incluso interrumpe al estudiante en su intento por contestarlas) EI.s2 y 4, EA.s 2) • El docente pregunta cómo debería sonar algo pero lo toca él mismo, antes de que el estudiante lo resuelva (EI.s3) • El estudiante toca pocas veces por sí solo en clase. 	<p>Expresiones Instruccionales (19: 3-EI, 16-EA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El brazo automáticamente se va a mover, pero tú te vas a enfocar en esto” (EI.s1) • “Si sientes que te detiene algo, siempre es bueno mirar con lupa técnicamente qué es lo que te está deteniendo” (EI.s2) • “Piénsalo primero antes de tocar” (EA.s1) • “Fíjate siempre cómo está tu mano, cómo estás sosteniendo, y si está cansado, relajar” (EA.s3)

Nota: En esta tabla **EI** significa Estudiante Intermedio, **EA** significa Estudiante Avanzado, y **s** indica el número de la sesión en la que aparece la expresión citada.

Dichas expresiones causaban en los estudiantes diversas reacciones y procesos visibles (ver Tabla 7), los cuales muy probablemente no solo afectaban a los estudiantes dentro de la clase, sino que posteriormente eran recordadas en su estudio a solas, pues tal como asevera Bacura (2019), las palabras que los profesores ocupan, son las que comúnmente los estudiantes se repiten mentalmente durante el estudio.

Tabla 7 *Efectos de las intervenciones verbales de los docentes en los estudiantes*

Docente 1	Docente 2
<ul style="list-style-type: none"> • Rapport • Mayor confianza en su lectura • Corrección de errores • Búsqueda de relajación del cuerpo (a treves de respiraciones, o movimientos) • Se pone nervioso 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona en su propio proceso • Explica sus procesos • Retrospección • Introspección • Resuelve sus dudas • Experimenta

Persuasión verbal y su influencia en el Sentido de Autoeficacia

Los datos que se presentan acerca del SA son el resultado de la triangulación de las inferencias que se pueden hacer a partir de la información cuantitativa que arrojaron las entrevistas pre y post-clase y de las observaciones no participantes realizadas durante las clases.

Sentido de Autoeficacia para la ejecución y aprendizaje musicales

Los ítems 13 y 14 que se encuentran en la sección de SA de las encuestas, corresponden a la categoría de SA para la ejecución musical. En el ítem 13, relativo al SA que los estudiantes declararon sentir para tocar correctamente su instrumento en clase, después de la clase del D1 el SA aumentó un promedio de 3 puntos (ver Figura 13), se mantuvo igual en cuatro clases y disminuyó en una clase (ver Figuras 15 y 16).

Figura 13 Promedio de los ítems de Autoeficacia del Docente 1

Sentido de Autoeficacia													
ID\No. Ítem	Para la ejecución				Para el aprendizaje								
	13 pre	13 post	14 pre	14 post	15 pre	15 post	16 pre	16 post	17 pre	17 post	18 pre	18 post	
EFNA_D1_C1	90	100	100	100	100	90	90	80	90	80	100	100	
EFNA_D1_C2	100	100	100	100	100	100	80	90	90	90	100	100	
EFNA_D1_C3	100	100	100	100	100	100	90	90	100	90	100	100	
EFNA_D1_C4	100	100	100	100	100	100	100	90	90	90	100	100	
EMNI_D1_C1	90	90	80	80	80	90	70	80	80	100	90	100	
EMNI_D1_C2	80	100	90	90	90	100	80	90	90	100	80	90	
EMNI_D1_C3	80	90	90	80	100	90	90	100	100	80	80	90	
EMNI_D1_C4	100	90	90	100	80	90	90	80	100	90	90	100	
Promedio:	93	96	94	94	94	95	86	88	93	90	93	98	

Nota: En esta figura, **ID** significa identificación del Estudiante, **No.** Indica el número de ítem en la encuesta, **EFNA** significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, **EMNI** significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, **D** indica el docente y **C** indica el número de la clase observada.

Por otro lado, en los estudiantes del D2, en el mismo ítem (13) el SA incremento un promedio de 10 puntos después de su clase (ver Figura 14) en 6 de las 7 clases, se mantuvo igual en una de ellas y no disminuyó en ninguna clase observada (ver Figuras 15 y 16).

Figura 14 Promedio de los ítems de autoeficacia del Docente 2

Sentido de Autoeficacia													
ID\No. Ítem	Para la ejecución				Para el aprendizaje								
	13 pre	13 post	14 pre	14 post	15 pre	15 post	16 pre	16 post	17 pre	17 post	18 pre	18 post	
EMNA_D2_C1	65	70	70	60	80	85	75	75	80	80	70	70	
EMNA_D2_C2	65	80	60	75	80	80	75	80	70	75	70	75	
EMNA_D2_C3	80	90	65	80	70	75	80	85	80	90	75	85	
EMNA_D2_C4	75	80	70	80	80	75	80	80	85	80	80	80	
EFNI_D2_C1	50	80	50	80	20	80	50	80	70	80	20	80	
EFNI_D2_C2	80	80	80	70	80	80	80	80	80	80	80	80	
EFNI_D2_C3	75	80	70	80	80	80	80	70	80	80	80	80	
Promedio:	70	80	66	75	70	79	74	79	78	81	68	79	

Nota: En esta figura, **ID** significa identificación del Estudiante, **No.** Indica el número de ítem en la encuesta, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado, **EFNI** significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, **D** indica el docente y **C** indica el número de clase observada.

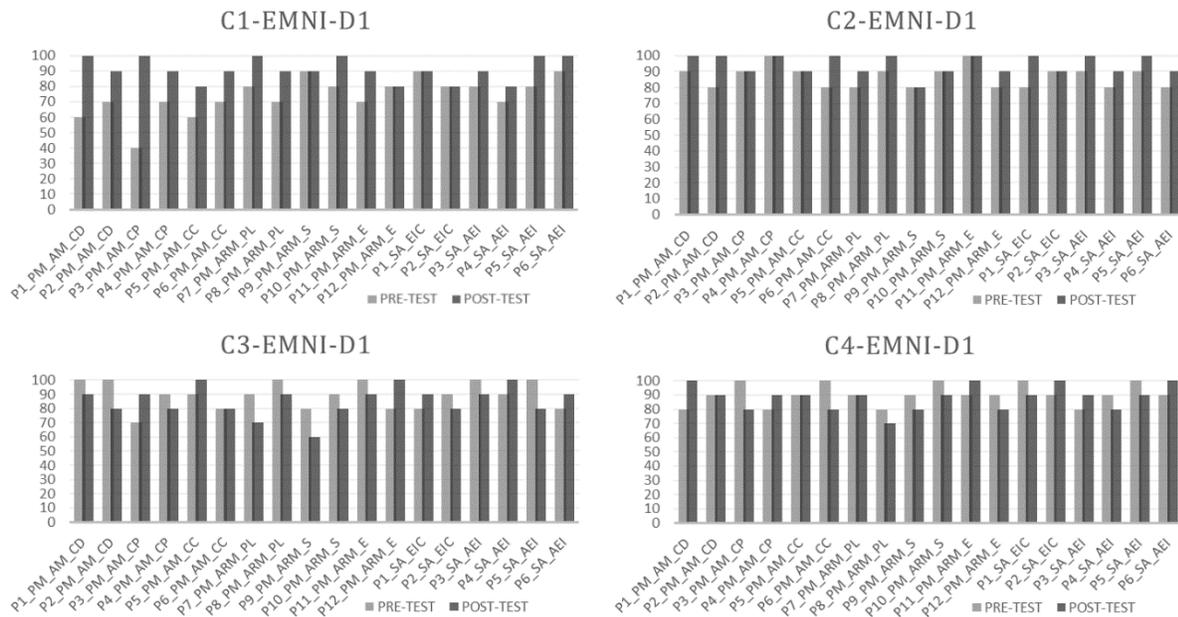
En lo referente al segundo ítem de la categoría del SA para ejecución musical, la cual preguntaba qué tan capaz se sentía el estudiante para mostrar sus avances en clase, los resultados de los estudiantes del D1 fueron que en seis de las ocho clases no hubo cambios, en una clase hubo una mejora de 10 puntos (lo cual no fue significativo en el promedio global) y en otra clase ubo una disminución del SA de diez puntos (ver Figura 13). En los resultados de las encuestas de los

estudiantes del D2, en la misma pregunta su SA aumentó un promedio de nueve puntos en cinco de siete clases, y disminuyó 10 puntos en dos clases (ver Figura 14).

En cuanto a la subcategoría de SA para el aprendizaje musical, la cual corresponde a las últimas ocho barras de las gráficas, hubo una mejora de apenas dos puntos. (ver Figuras 15 y 16). El EMNI del D1 en términos generales mostró un aumento de cinco puntos de manera global su SA para el aprendizaje del instrumento (ver Figuras 13 y 15).

Por otro lado, en la misma categoría de aprendizaje musical, la EFNA del D1 declaró de manera global una disminución de tres puntos en su SA para el aprendizaje de su instrumento después de la clase (ver Figuras 13 y 16).

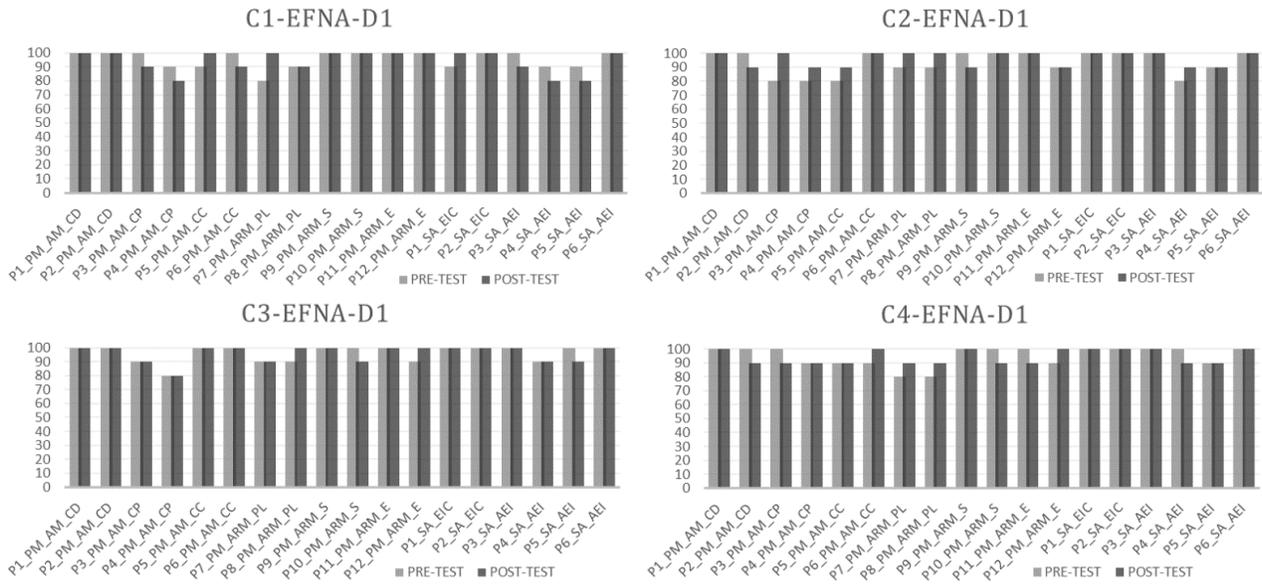
Figura 15 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase del EMNI del Docente 1



Nota: En esta figura, C significa clase, EMNI significa Estudiante Masculino de Nivel Intermedio, y D1 significa Docente 1. P significa pregunta, PM significa Procesos Metacognitivos, AM significa Autoconocimiento Metacognitivo, CD significa conocimiento declarativo, CP significa conocimiento procedimental, CC significa conocimiento condicional, ARM significa autorregulación metacognitiva, PL significa planificación, S significa supervisión, y E significa evaluación. SA significa sentido de autoeficacia, EIC significa para la ejecución de su instrumento en clase, y AEI significa para el aprendizaje de la ejecución instrumental.

Siguiendo con el análisis de la misma categoría en torno al aprendizaje musical, los resultados de la EFNI del D2 declaró una sensación de mejora de 12 puntos, una percepción de que no hubo ningún cambio en siete ítems, y una percepción de que su sentido de autoeficacia para el aprendizaje disminuyó en un ítem (ver Figura 17).

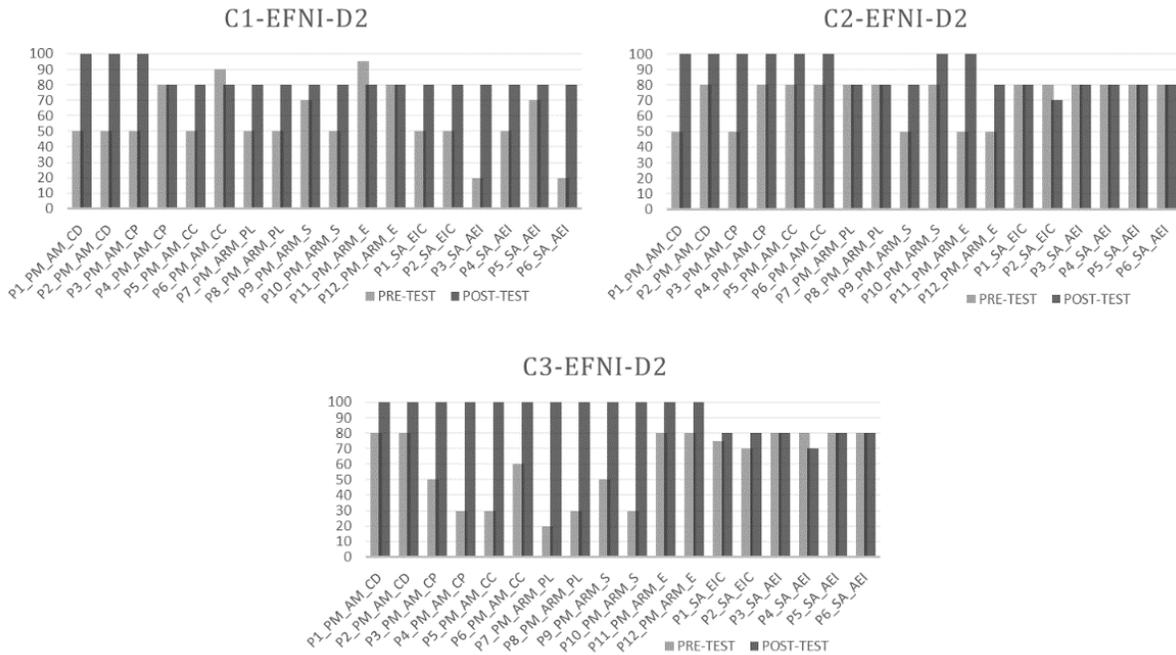
Figura 16 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase de la EFNA del Docente 1



Nota: En esta figura, C significa clase, EFNA significa Estudiante Femenina de Nivel Avanzado, y D1 significa Docente 1. P significa pregunta, PM significa Procesos Metacognitivos, AM significa Autoconocimiento Metacognitivo, CD significa conocimiento declarativo, CP significa conocimiento procedimental, CC significa conocimiento condicional, ARM significa autorregulación metacognitiva, PL significa planificación, S significa supervisión, y E significa evaluación. SA significa sentido de autoeficacia, EIC significa para la ejecución de su instrumento en clase, y AEI significa para el aprendizaje de la ejecución instrumental.

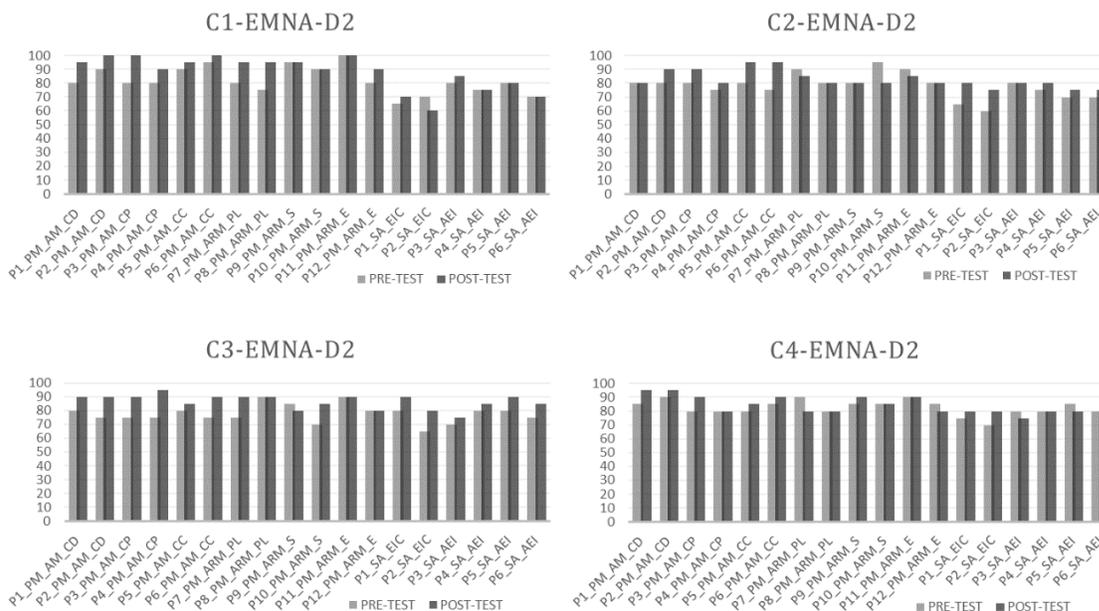
Por último, el EMNA del D2 declaró una mejora en su sentido de autoeficacia para el aprendizaje musical de dos puntos de manera general, en seis ítems no hubo cambios y que disminuyó en un ítem. (ver Figura 18).

Figura 17 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase de la EFNI del Docente 2



Nota: En esta figura, C significa clase, EFNI significa Estudiante Femenina de Nivel Intermedio, y D2 significa Docente 2. P significa pregunta, PM significa Procesos Metacognitivos, AM significa Autoconocimiento Metacognitivo, CD significa conocimiento declarativo, CP significa conocimiento procedimental, CC significa conocimiento condicional, ARM significa autorregulación metacognitiva, PL significa planificación, S significa supervisión, y E significa evaluación. SA significa sentido de autoeficacia, EIC significa para la ejecución de su instrumento en clase, y AEI significa para el aprendizaje de la ejecución instrumental.

Figura 18 Resultados de las encuestas de SA y PM pre y post-clase del EMNA del Docente 2



Nota: En esta figura, **C** significa clase, **EMNA** significa Estudiante Masculino de Nivel Avanzado, y **D2** significa Docente 2. **P** significa pregunta, **PM** significa Procesos Metacognitivos, **AM** significa Autoconocimiento Metacognitivo, **CD** significa conocimiento declarativo, **CP** significa conocimiento procedimental, **CC** significa conocimiento condicional, **ARM** significa autorregulación metacognitiva, **PL** significa planificación, **S** significa supervisión, y **E** significa evaluación. **SA** significa sentido de autoeficacia, **EIC** significa para la ejecución de su instrumento en clase, y **AEI** significa para el aprendizaje de la ejecución instrumental.

Como se puede apreciar, los efectos del lenguaje verbal usado en clase, en términos generales no tuvo un impacto positivo relevante el en sentido de autoeficacia de los estudiantes, e inclusive tuvo temas como el de la autoeficacia para el aprendizaje donde hubo una disminución. Esto nos permite rechazar el supuesto tres, acerca de que el docente busca influir conscientemente en el desarrollo del sentido de autoeficacia de manera positiva, dado que como los resultados de las escalas y observaciones nos demuestran, aunque si existen frases y palabras que pudieran afectar el SA, en términos generales los profesores no son consistentes en la búsqueda de fortalecer el sentido de autoeficacia de los estudiantes de manera positiva.

Persuasión Verbal

A través de la observación de las clases se registró cómo el D1 emitió alrededor de 86 frases y palabras que pudieran afectar positivamente el SA de los estudiantes. Usualmente estas frases las realizaba al finalizar cada ejercicio o después de que el estudiante solucionaba algún problema técnico o de lectura. Sin embargo, también hubo varias expresiones corporales y paraverbales que pudieron limitarla, tales como demostraciones de impaciencia al repetirse el error, sin buscar nuevas formas de resolverlo más que la repetición del fragmento musical o ejercicio (ver Tabla 4). En contraste, el D2 emitió 15 frases o palabras que pudieran afectar positivamente el SA de los estudiantes, las cuales eran más eficaces puesto que eran efectuadas ante logros concretos donde

la mejora era visible objetivamente, es decir, visibilizado el esfuerzo y logros del estudiante y reconociéndolo oportunamente.

Expresiones que pudieran afectar el SA

El D1 realizó numerosas intervenciones que pudieran reforzar el SA del estudiante, sin embargo, también hacía juicios de valor al terminar o interrumpir cada ejercicio, y efectuaba expresiones que pudieran afectarlo negativamente, sobre todo a través de su lenguaje paraverbal.

El D2 hizo pocas intervenciones que pudieran reforzar el SA del estudiante, pero más significativas, puesto que eran congruentes y veraces (ver Figura 17). En ese mismo sentido, el D2 desarrolló muy pocas locuciones que pudieran afectar negativamente el SA de los estudiantes, lo cual se evidencia en los resultados de las encuestas.

Tabla 8 Expresiones que pudieran reforzar/afectar el Sentido de Autoeficacia

Docente 1 (Ocho sesiones)		Docente 2 (Siete sesiones)	
<p>Expresiones breves que pudieran reforzar el Sentido de Autoeficacia (75: 57 EI, 18 EA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Bien” • “¡Eso!” • “Exacto” • “Mejor” 	<p>Expresiones de responsabilidad compartida que pudieran reforzar el Sentido de Autoeficacia (11)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “a ver cómo nos va ahora” (EI.s2) • “a mí se me fue por aquí, y a ti se te fue aquí” (EI.s3) • “Eso nos está fallando” (EI.s4) 	<p>Expresiones que pudieran reforzar el Sentido de Autoeficacia (15: 5 EI, 10 EA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “has mejorado” (EI.s1) • “o.k. mejor, pero síguelo practicando” (EI.s2) • “Bien, sonó mejor” (EA.s1) • “Me gusta que ya empiezas a buscar, a proponer más matices” (EA.s4) 	
<p>Formas de interrupción pudieran afectar el Sentido de Autoeficacia</p>			
<p>Verbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¡No!” (EI) • “No, ya te pusiste un poco nervioso, descansamos” (EI.s1) • “no, cuando te pare, de volada paramos, ¿sí? porque estamos mal” (EI.s2) <p>Paraverbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Aaaaaah!” (EI.s3 y 4) • “Naaaaaa” (EI.s2) <p>Corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para de tocar y dice que no con la cabeza y/o con la mano (EI) 		<p>Expresiones que pudieran afectar el Sentido de Autoeficacia</p> <p>Verbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • “algo así...” (EI.s3) <p>Paraverbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Mjm” (EA.s1) <p>Corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se quedaba inmóvil pensando por varios segundos, sin decir nada después de que el estudiante termina de tocar, y directamente comenzaba a hacer las correcciones de los errores. 	
<p>Expresiones que pudieran afectar el Sentido de Autoeficacia</p> <p>Verbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está muy sencillo, ya lo tocaste, concéntrate, a ver, otra vez” (EI.s2) • “Ya van varias veces que hago la observación” (EI.s2) <p>Paraverbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volumen de voz más alto • Habla con mayor acentuación en las palabras y con las sílabas más cortas. <p>Corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se talla la cara (EIs2) • Se ríe. 			

Nota: En esta tabla EI significa Estudiante Intermedio, EA significa Estudiante Avanzado, y s indica el número de la sesión en la que aparece la expresión citada.

Conclusiones

Este apartado consiste en presentar las conclusiones más importantes del estudio, las cuales se sintetizan en los siguientes párrafos en el orden de las preguntas y supuestos de investigación. Posteriormente se hace un reconocimiento de las limitaciones del estudio, las implicaciones que tienen los resultados en la práctica docente, así como recomendaciones académicas y futuras líneas de investigación.

A través de la presente investigación se determina que la influencia del discurso pedagógico de los docentes observados durante las interacciones con sus estudiantes (el cual se da a través de sus interacciones verbales, paraverbales, gestuales y musicales), afecta al sentido de autoeficacia y al uso de procesos metacognitivos para el aprendizaje musical de manera directa con relación a las particularidades de las diferentes interacciones comunicativas que surgen durante cada clase. Otros hallazgos relevantes son: que los estudiantes respondían a los estímulos del docente principalmente con acciones musicales, y que su discurso si afectaba directamente a los estudiantes, lo cual fue posible constatar a través de los cambios observados en su ejecución instrumental; que ciertos discursos y preguntas promueven la reflexión y toma de decisiones musicales a partir de su experiencia corporal, incentivando procesos metacognitivos; en contraparte, otro tipo de discursos (como los centrados sólo en la corrección de errores, e interacciones comunicativas inconscientes como las no verbales y paraverbales negativas) afectan de manera adversa su sentido de autoeficacia y la percepción del uso y desarrollo de procesos metacognitivos.

De esta manera es posible comprobar el supuesto de que la intención del enfoque didáctico y la forma en la que el docente aplica los contenidos a través de su discurso influyen consecuentemente sobre el sentido de autoeficacia y el grado de autoconocimiento y autorregulación metacognitivos de los estudiantes, demostrando ser en la práctica in situ muy sensibles a lo que el docente busca lograr con su discurso y las formas y canales con los que decide expresarse. Por otro lado, los hallazgos nos permiten confirmar sólo de manera parcial el supuesto de que el enfoque didáctico y la intencionalidad del discurso pedagógico de los profesores se manifiesta principalmente de manera verbal, dado que los resultados de los docentes fueron heterogéneos. De tal forma que el enfoque didáctico también lo determinan las acciones musicales que el docente realiza, permite o restringe, y que los canales de comunicación que utiliza durante sus clases cambian dependiendo de factores como la edad del estudiante, el nivel musical del estudiante y el grado de complejidad del material abordado en clase. Así, aunque la intencionalidad del discurso y el enfoque didáctico son manifestados principalmente de manera verbal, se observó en ambos docentes que el uso de las acciones gestuales y paraverbales son inherentes al acto comunicativo. Además, aunque el canal comunicativo que los estudiantes

utilizan sea influenciado por el usado por los docentes, se concluye que cada estudiante tiene tendencias personales en cuanto a los canales comunicativos por los cuales responder a los estímulos del docente, independientemente de los usados por el profesor.

Una de las principales contribuciones de esta investigación es la conclusión de que el discurso pedagógico va más allá de las locuciones verbales e incluye las acciones paraverbales, gestuales y musicales, pues se corroboró que las primeras son inherentes a cualquier acto comunicativo y se relacionan estrechamente en el aula musical, dada la inseparable relación y simultaneidad del uso de estos elementos en la práctica, además de constatarse como las acciones musicales son el principal insumo de las clases de música. Por ello, el estudio se extendió a observar la influencia que ejercen todas las acciones pedagógicas del docente en el aula, no sólo al discurso oral, concluyendo que el discurso pedagógico de los profesores de música engloba todas las acciones comunicativas del docente dentro del aula.

Gracias a esto, se comprueba el supuesto de que el enfoque didáctico y la intencionalidad del discurso pedagógico de los profesores se manifiestan principalmente de manera verbal, aunque apoyado fuertemente de acciones paraverbales y gestuales por ser inherentes a cualquier acto comunicativo, y apoyado por acciones musicales, dado que son el principal insumo de las clases de música. Sin embargo, se desecha el supuesto de que las respuestas por parte de los estudiantes sean a través de los mismos canales comunicativos que el docente utiliza, puesto que como se constató, las respuestas de los estudiantes fueron mayormente musicales, y en segundo término a través del canal comunicativo de su preferencia personal.

Por otro lado, a pesar de que los profesores declararon buscar influir de manera positiva en el desarrollo del sentido de autoeficacia a través de su discurso, éste sólo afectó significativamente los aspectos relacionados con ejecutar satisfactoriamente los instrumentos que están aprendiendo a tocar y mantener la motivación necesaria para estudiar constantemente. Aunque el hecho de lograr que el estudiante se sienta capaz de ejecutar su instrumento y estar motivado es importante, si los docentes hubieran sido más consistentes en la forma de interactuar con los estudiantes, buscando equilibrar sus expectativas con las aptitudes y circunstancias específicas de cada estudiante, además de reconocer eficazmente sus aciertos y logros, tal vez habrían podido verse reflejados más efectos positivos en el sentido de autoeficacia de los estudiantes. En conclusión, los resultados demostraron que a pesar de que uno de los docentes sí reconocía los avances y logros de los estudiantes, también realizaba reprimendas verbales y paraverbales, condicionado el trato y la calidez o aspereza de la comunicación al desempeño in situ del estudiante, lo cual no abona a fortalecer su sentido de autoeficacia. Por otro lado, aunque el otro docente realizaba pocas intervenciones con la finalidad de reforzar el sentido de autoeficacia del estudiante, estas tuvieron un impacto positivo superior, dado que fue consistente

en los momentos en los que las realizaba, dado que las efectuaba en momentos en los que realmente lo ameritaba, respaldados por logros concretos que el estudiante había conquistado y que podían ser apreciados por él claramente.

Por otro lado, en términos globales es posible afirmar que el discurso pedagógico usado por los docentes afectó significativamente la percepción del uso de aspectos metacognitivos de los estudiantes, especialmente en torno al uso eficaz de diferentes estrategias para la resolución de dificultades técnico-musicales, organización de tiempo y de estructuración de sesiones de estudio, detección de impedimentos de mejora y cuestionamiento acerca de sus logros en las sesiones de estudio. Aun con el hecho de que los docentes emplean todos sus recursos comunicativos para poder llevar al estudiante a una ejecución óptima de su instrumento, cada docente demuestra tener preferencias didácticas y enfoques pedagógicos particulares, los cuales a su vez traen resultados consecuentes según las acciones pedagógicas que suelen poner en práctica habitualmente, como el modelaje o las preguntas reflexivas.

Sin embargo, a la par de lo anterior, es posible aseverar que la ausencia de retroalimentación reflexiva limita el desarrollo de los PM de los estudiantes, ya que cuando se les limitó a seguir instrucciones mayormente directivas, la autopercepción acerca del uso de procesos metacognitivos no resultó significativo. Además, es posible aseverar que la falta de claridad en las instrucciones para la práctica instrumental fuera de la clase debilita el SA y el uso de los PM de los estudiantes, dado que en el estudio individual no tienen claro cómo trabajar los aspectos técnicos por su cuenta y esto causó fluctuaciones tendientes a la baja principalmente en su sentido de autoeficacia.

Gracias a los párrafos anteriores podemos comprobar el supuesto de que los profesores buscan influir en el desarrollo del sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos de los estudiantes de manera positiva y consciente, reconociendo sus avances y logros, mediante el uso de palabras de ánimo y a través de preguntas estratégicas y retroalimentación reflexiva, aunque se observó que factores como la frecuencia con la que lo hacen, el canal comunicativo que utilizan, así como los momentos y las palabras específicas que el docente escoge para poner en práctica dichas estrategias, hacen una gran diferencia en los resultados obtenidos.

Los hallazgos no son suficientes para comprobar el supuesto que la formación pedagógica de los docentes limite el desarrollo de los PM y el SA de los estudiantes, dado que el hecho que tuvieran o no estudios especializados en pedagogía no hizo una diferencia considerable en el material de las entrevistas ni en las observaciones de sus clases. Por otro lado, se comprueba que la ausencia de retroalimentación reflexiva y la carencia de estructura y claridad en las instrucciones para la práctica instrumental fuera de la clase son factores que limitan el desarrollo

de procesos metacognitivos y sentido de autoeficacia en los estudiantes, dado que se constató que en términos generales los estudiantes no podían mantener el mismo nivel de sentido de autoeficacia y autopercepción del uso de procesos metacognitivos de una clase a la otra, dado que sufría un detrimento en la medida en la que el estudiante no lograba los resultados esperados en el estudio individual por falta de estructura y claridad en las instrucciones.

Limitantes del estudio

Resulta pertinente puntualizar que, dado que el tamaño de la muestra fue reducido, no es posible hacer inferencias ni generalizaciones más allá de los casos particulares sobre los que se aplicaron los instrumentos de recolección de datos. Por otro lado, los resultados de la investigación no se pudieron analizar de manera simétrica, sino equivalente entre los dos docentes, dado que la EFNI del D2 no cumplió con las asistencias que se tenían previstas para el estudio, teniendo una clase menos de lo esperado.

A pesar de ser una observación no participante, y no haber ningún tipo de intervención por parte del investigador, se contemplan los efectos de la deseabilidad social de los sujetos de estudio ante la presencia del investigador y la propia investigación. Además, aun con el proceso de sensibilización realizado con los docentes y estudiantes con respecto a la cámara y el investigador, es importante tomar en cuenta la posibilidad de desempeño diferente al habitual por parte de los sujetos de estudio, a pesar del uso de un equipo de grabación discreto y hacer el menor número de movimientos e intervenciones verbales posibles, con la finalidad de que los sujetos tuvieran en la medida de lo posible la sensación de estar solos y no perdieran la concentración.

Es importante también puntualizar el hecho de que cada docente cuenta con una especialidad en relación con el tipo de música específico al que se dedica profesionalmente y del que imparte clases, es decir, un participante imparte clases de batería y el otro imparte clases de percusión orquestal, lo cual puede ser la razón por la que se observó que cada uno tenía un enfoque educativo, dinámicas y estrategias didácticas diferentes.

Implicaciones para la práctica docente y futuras líneas de investigación

Este estudio arrojó resultados contrastantes en cuanto al enfoque y estrategias didácticas utilizadas por los docentes participantes, lo cual es hasta cierto punto resulta natural, dado que cada docente tiene su propia experiencia educativa y comúnmente usa las mismas estrategias didácticas con las cuales él mismo aprendió a tocar su instrumento, además de tener la libertad de usar las estrategias de su preferencia e imprimirle su propio estilo a la hora de abordar los contenidos con las herramientas pedagógicas que mejor considere. Sin embargo, sería de mucha utilidad que la planta docente recibiera capacitaciones y actualizaciones constantes en su campo

de especialización, con mesas de trabajo y de discusión acerca de cuáles serían las bases pedagógicas comunes en las que podrían converger y les permitiera unificar y clarificar cual es el enfoque pedagógico que servirá de base para ofrecer una calidad educativa consistente.

Como se pudo evidenciar en esta investigación, el proceso comunicativo que se da en las clases de música es amplio y las maneras en que éste afecta a los diferentes factores del aprendizaje y rendimiento de los estudiantes son múltiples y variadas. Dicho lo anterior, y según los resultados de la presente investigación, se sugiere para futuras investigaciones en torno a los temas abordados, tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Resultaría de interés profundizar en cómo afecta a los procesos de aprendizaje de los estudiantes las inflexiones paraverbales (pausas, inflexiones, volumen, velocidad, etc.) que realizan los docentes, así como una caracterización de lo que podría considerarse una comunicación violenta en términos paraverbales.
- Se sugiere analizar las reacciones corporales de los estudiantes ante las exigencias de los docentes de música con la finalidad de determinar el grado de estrés al que es sometido el estudiante en clase, el impacto que esto tiene a corto y mediano plazo.
- Se recomienda realizar investigaciones que busquen comprobar la eficacia de modelos educativos enfocados en incentivar el uso de procesos metacognitivos específicos para el aprendizaje musical.
- Sería de interés el estudio a profundidad del papel que desempeña la autoeficacia tanto en el aprendizaje como en la ejecución musical, a través un estudio longitudinal que busque comprobar la eficacia de algún modelo enfocado específicamente en fortalecer el sentido de autoeficacia de los estudiantes.

Referencias

- Agudelo G., Aigner M., y Ruiz, J. (2010). Experimental y no-experimental. *La Sociología En Sus Escenarios*, (18), 1-46. <https://bit.ly/3AX4zk6>
- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición, En P. Allueva (Ed.), *Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención* (pp. 59-85). Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón. <https://bit.ly/3xdyRRO>
- Arias, W. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: Un análisis histórico. *Tesis Psicológica* 16(2), 1-38. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>
- Araújo, M. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44(2), 278-292. <https://doi.org/10.1177/0305735614567554>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. <https://bit.ly/3FjCcQN>
- 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>
- Barreto, J. y Lezcano, A. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: Explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). 7. *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117. <https://bit.ly/3TPKXty>
- Beacco, J., y Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages*, 117, 32-53. <http://www.jstor.org/stable/23906728>
- Bernal, C. (2010) *Metodología de la Investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3a ed.). Pearson educación.
- Bravo G., y Cázares M. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 7(38). <https://bit.ly/3nbw1HD>
- Broeckelman-Post, M., y Mazer, J., (2022) Editors' introduction communication education in K-12: yes, still a concern for higher education. *Communication Education*, 71(3), 244-245, <http://doi.org/10.1080/03634523.2022.2069831>
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila Editores.

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 65-116). Erlbaum Associates.
- Bucura, E. (2019). Fostering self-efficacy among adolescents in secondary general music. *General Music Today*, 32(3), 5–12. <https://doi.org/10.1177/1048371319834080>
- Bugos, J., Kochar, S., y Maxfield, N. (2016). Intense piano training on self-efficacy and physiological stress in aging. *Psychology of Music*, 44(4), 611–624. <https://doi.org/10.1177/0305735615577250>
- Burwell, K. (2021). Authoritative discourse in advanced studio lessons. *Musicae Scientiae*, 25(4), 465–479. <https://doi.org/10.1177/1029864919896085>
- Campos, G. (2016). Aula, lenguaje y educación / Classroom, language and education. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 20, 221–244. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.10>
- Capistrán, R. (2017). *La práctica musical efectiva: Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica*. Editorial UAA. <https://bit.ly/3lnCEEB>
- Carey, G., Coutts, L., Grant, C., Harrison S., y Dwyer, R. (2017). Enhancing learning and teaching in the tertiary music studio through reflection and collaboration. *Music Education Research*, 20(4), 399–411. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1409204>
- Castillo, M., (2009). *Creencias de autoeficacia y coaching*. [Conferencia]. Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. <https://bit.ly/3veDNE6>
- Cavitt, M. (2003). A descriptive analysis of error correction in instrumental music rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 51(3) 218–230. <https://doi.org/10.2307/3345375>
- Cely-González, D., Mejía-Loaiza, E., y Conejo-Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 28–42. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050903>
- Creswell, J., y Creswell, D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.

- Creswell, J., y Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y educación*, 14(1), 81–97. <https://doi.org/ch7v32>
- Cuartero, L., (2019). *Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio: Adaptación de dos cuestionarios y estudio correlacional* [Disertación doctoral, Universidad de Zaragoza]. Universidad de Zaragoza Servicio de Publicaciones. <https://bit.ly/3kekjto>
- Cubela, J., Fonseca, B., Bonne, M., (2022). La labor educativa con los jóvenes universitarios: Camino hacia la calidad y la transformación. *Revista de investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 10(1), 61–69. <https://bit.ly/3KSnyCT>
- de Bruin, L. (2022). Collaborative learning experiences in the university jazz/creative music ensemble: Student perspectives on instructional communication. *Psychology of Music*, 50(4), 1039–1058. <https://doi.org/10.1177%2F03057356211027651>
- Del Barrio, L. (2018). El aprendizaje musical metacognitivo en una experiencia colaborativa y tecnológica. En M. López et al. (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la práctica docente e investigativa* (pp. 72–84). Octaedro. <https://bit.ly/3BohJbO>
- Duffy, S., y Healey, P. (2013). Music, speech and interaction in an instrumental music lesson: An ethnographic study of one-to-one music tuition. En M, Orwin, C, Howes, y R. Kempson, (Eds.), *Language, music and interaction* (pp. 231–208). Communication, Mind & Language.
- Eguren, M., González Carrasco, N., y Belaunde, C. (2012). Articulando recursos: Mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3). <https://bit.ly/3w3jWYU>
- Fitzpatrick, K. (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), 237291. <https://doi.org/10.1177/1558689814560264>

- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum Associates.
- Flavell, J. (1987). Especulations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21–29). Erlbaum Associates.
- Fontelles, V. (2019). Metodologías musicales-siglos XX y XXI - Recopilación y desarrollo. García, M.R. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *E-Compós*, (8), 1–16. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16111.89766>
- García, M. (2012). Lenguaje pedagógico, filosofía e investigación: Relación con la construcción de pensamiento y cultura académica en contabilidad. *Lúmina*, 13, 152–167. <https://doi.org/10.30554/lumina.13.682.2012>
- García, M. (2014). Evolución de los métodos pedagógicos para la enseñanza de música a lo largo de la historia. *Espacio y Tiempo*, 28-2014, 149–159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4925889.pdf>
- García, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical* [Disertación doctoral]. Universidad de Valencia. <https://bit.ly/3uXQmIV>
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Gaunt, H. (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire* [Unpublished doctoral dissertation]. London University. <https://bit.ly/38nZysv>
- Goicochea, M. (2020). Lenguaje verbal desplegado, lenguaje sintético: Estudio de las interacciones verbales en las clases de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(2), 1–10
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea*, 1, 1–6. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.21983>
- Hart, J. (2014). Guided Metacognition in Instrumental Practice. *Music Educators Journal*, 101(2), 57–64. <https://doi.org/10.1177/0027432114552569>
- Herrero, O. y Dalmau, Ò. (2023). “Transición hacia un nuevo modelo de aprendizaje y desarrollo”. En Gairín Sallán, J. & López-Crespo, S. (Coords.), *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*, Capítulo 3.3, 137-151. Madrid: Praxis-La Ley

- Hicks, D. (1996). *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge University Press.
- Hicks, V. (1975). Would You Enjoy One of Your Rehearsals? Knowing the Four Functions of Rehearsal Language will Lead to Better Communication and a Better Performance. *National Association for Music Education*, 62(4), 49–52
<https://doi.org/10.2307%2F3394924>
- Kozulin, A. (1999). Sociocultural Contexts of Cognitive Theory. *Human Development*, 42(2), 78–82. <https://doi.org/10.1159/000022612>
- Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51–63.
<https://bit.ly/3vZkuis>
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91–106.
<https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Luria, A. (1984). *Pensamiento y lenguaje*. Visor libros.
- Macías, S., Demera, A., Mendoza, J., Mawyin, F., y Santana, G. (2022). La comunicación educativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la nivelación de carrera del instituto de admisión y nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 246–260. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1882
- McCormick, J., y McPherson, G. (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., y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997: 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Molina, T., (2004). Características del discurso oral pedagógico. *Lengua y Habla*. 8(1), 80–96.
<https://bit.ly/3LGIYTs>
- Moreno, D. (2021). *Desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes de flauta traversa del centro cultural Bacatá de fuenza* [Tesis de licenciatura en música]. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. <https://bit.ly/3xkaGAR>
- Muñoz, C. (2006). Semántica cognitiva: Modelos cognitivos y espacios mentales. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 43, 1–28. <https://bit.ly/3MXB7Ri>

- Navarro, J. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: Opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 32, 19-52. <https://cefd.uv.es/index.php/LEEME/article/download/9850/9271>
- Navarro, J. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143– 160. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>
- Nielsen, S. (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>
- Niño, V. (2011) Metodología de la investigación. *Ediciones de la U*.
- Petrovich, A. (2004). Performance anxiety: How teachers can help. *American Music Teacher* 53(3), 24–27. <https://bit.ly/3NdoFtW>
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Power, A., y Powell, S. (2018). Engaging young string players in metacognition. *International Journal of Music Education*, 36(4), 659–670. <https://doi.org/10.1177/0255761418771989>
- Ritchie, L., y Kearney, P. (2018). Adult beginner instrumentalists' practice, self-regulation, and self-efficacy: A pilot study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 1. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i5.2978>
- Roa-Ordóñez, H. (2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 16(30), 207-222. <https://doi.org/10.22518/16578953.544>
- Roca, M. (2002). Autoeficacia: Su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 195–200. <https://bit.ly/3PrL2AU>
- Rodríguez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 43–76. <https://bit.ly/3KTnLnG>
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72–76. <https://doi.org/hj9c>

- Rostvall, A. y West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213–226. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126319>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Schnepfleitner, F. y Ferreira, M. (2021). Transformative learning theory – is it time to add a fourth core element?. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*, 1(1), 40-49. <https://doi.org/10.51383/jesma.2021.9>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schunk, D., y Usher, E. (2012). Social cognitive theory and motivation. En R. M. Ryan(Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13–27). Oxford Library of Psychology.
- Solier, M y Herrera, L. (2014). Fomento del aprendizaje autorregulado en estudiantes de viento. *Dedica. Revista de Educação E Humanidades*, 6, 153-170
- Tashakkori, A., y Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), p. 3–7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Torre, E. (2002). La comunicación educativa. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.voi3.35099>
- Urgilés, G., (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), 219-242. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.10>
- Villalta, M., (2009). Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 221–238. <https://doi.org/fhj8hh>
- Villasmil, P. (2004). Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de las enseñanzas. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 11, 111–120. <https://bit.ly/38HfZjJ>
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. MIT Press.
- Weaver, M. (1981). *A survey of modes of student response indicative of musical learning in elementary instrumental music* [Tesis de maestría]. University of Michigan]. <https://bit.ly/3Fl1jmF>

- West, T., y Rostvall, A. (2003). A study of interaction and learning in instrumental teaching. *International Journal of Music Education*, 40(1), 16–27. <https://doi.org/10.1177/025576140304000103>
- Zarza-Alzugaray, F., Casanova, O., McPherson, G., y Orejudo, S. (2020). Music self-efficacy for performance: An explanatory model based on social support. *Frontiers in Psychology*, 11, 1249. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249>

Anexos

Anexo A. Encuestas pre-clase de PM y SA.

Anexo B. Es post-clase de PM y SA.

Anexo C. Entrevista semiestructurada

Anexo D. Tabla de criterios de observación no participante

Anexo E. Cuadro de adaptación de las preguntas para la parte metacognitiva de la encuesta

Anexo F. Tabla de adaptación de criterios de observación no participante

Anexo G. Consentimiento informado estudiantes

Anexo H. Consentimiento informado docentes

Anexo A. Encuestas pre-clase de PM y SA.



Escalas de procesos metacognitivos y sentido de autoeficacia para estudiantes



Escalas Pre-clase

Fecha de la clase: _____ Hora de la clase: _____ Semestre: ____ Genero: _____

Afirmación	Respuesta
Durante mis sesiones de estudio para presentar la clase de hoy, de manera consciente, busqué:	En una escala del 0 al 100 donde 0 representa "en total desacuerdo" y 100 representa "totalmente de acuerdo", responde con el número que consideres representa mejor la afirmación realizada.
1. Detectar lo que me impedía que me saliera bien un pasaje determinado.	
2. Tener presentes las metas técnico-musicales a lograr.	
3. Usar diferentes estrategias para resolver las dificultades técnico-musicales de las piezas que estudié.	
4. Organizar el tiempo que le dediqué a cada aspecto a mejorar.	
5. Decidir cuál era la manera más eficaz de trabajar los diferentes aspectos técnico-musicales de las piezas que estudié.	
6. Encontrar por mi cuenta cuáles eran las mejores maneras de resolver mis dificultades técnicas.	
7. Organizar mis sesiones de estudio a partir de las prioridades que se habían planteado para hoy.	
8. Estructurar el orden de mis sesiones de estudio teniendo en cuenta los objetivos establecidos para esta clase.	
9. Supervisar constantemente la correcta ejecución de cada ejercicio para poder seguir adelante.	
10. Identificar los pasos a seguir para lograr los objetivos establecidos.	
11. Cuestionarme si había sido realmente útil/efectiva la manera de estudiar cada pasaje musical.	
12. Cuestionarme qué tanto de los objetivos que el profesor me dejó había conseguido en cada sesión.	
Con base en mi preparación previa a esta clase, me siento capaz de:	En una escala del 0 al 100 donde 0 representa "no puedo hacerlo" y 100 representa "seguro de poder hacerlo", responde con el número que consideres representa mejor la afirmación realizada.
13. Tocar satisfactoriamente los instrumentos de percusión que estoy aprendiendo a interpretar.	
14. Mostrar mis avances en clase sin dificultades.	
15. Resolver las dificultades técnicas en mi estudio individual para traer avances a la clase.	
16. Organizar con certeza mi tiempo para estudiar de manera constante.	
17. Guiar mi propio estudio para lograr avances al practicar por mi cuenta.	
18. Mantener la motivación necesaria para estudiar de manera constante.	

Anexo B. Encuestas post-clase de PM y SA.

Escalas de procesos metacognitivos y sentido de autoeficacia para estudiantes

**Escalas Post-clase**

Afirmación	Respuesta
Gracias al lenguaje, frases o palabras usadas por el profesor en la clase de hoy, soy más consciente de cómo:	En una escala del 0 al 100 donde 0 representa "en total desacuerdo" y 100 representa "totalmente de acuerdo", responde con el número que consideres representa mejor la afirmación realizada.
1. Detectar lo que impide que me salga bien un pasaje.	
2. Tener presentes las metas técnico-musicales a lograr.	
3. Usar diferentes estrategias para resolver las dificultades técnico-musicales de las piezas que estudio.	
4. Organizar el tiempo que le dedicaré a cada aspecto a mejorar.	
5. Decidir cuál es la manera más eficaz de trabajar los diferentes aspectos técnico-musicales de las piezas que estudio.	
6. Buscar cuáles son las mejores maneras de resolver mis dificultades técnicas.	
7. Organizar mis sesiones de estudio a partir de las prioridades que se plantearon para la próxima clase.	
8. Estructurar el orden de mis sesiones de estudio teniendo en cuenta los objetivos establecidos para la próxima clase.	
9. Supervisar constantemente la correcta ejecución de cada ejercicio para poder seguir adelante.	
10. Identificar los pasos a seguir para lograr los objetivos establecidos.	
11. Cuestionarme si la manera de estudiar cada pasaje musical es realmente efectiva.	
12. Cuestionarme qué tanto de los objetivos que el profesor me dejó he conseguido en cada sesión.	
Gracias al lenguaje, frases o palabras usadas por el profesor en la clase de hoy, me siento más capaz para:	En una escala del 0 al 100 donde 0 representa "no puedo hacerlo" y 100 representa "seguro de poder hacerlo", responde con el número que consideres representa mejor la afirmación realizada.
13. Tocar satisfactoriamente los instrumentos de percusión que estoy aprendiendo a interpretar.	
14. Mostrar mis avances en clase sin dificultades.	
15. Resolver las dificultades técnicas en mi estudio individual para traer avances a la clase.	
16. Organizar con certeza mi tiempo para estudiar de manera constante.	
17. Guiar mi propio estudio para lograr avances al practicar por mi cuenta.	
18. Mantener la motivación necesaria para estudiar de manera constante.	

Anexo C. Entrevista semiestructurada

Entrevista realizada a los docentes

Información general del docente
Edad
Grado académico
Estudios especializados en el área de música
Experiencia como músico
Experiencia como docente
Preguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describirías la comunicación que entablas con tus alumnos? 2. ¿Qué rasgos de la comunicación que sostienes con tus alumnos consideras que los aprendiste de tus maestros de instrumento? 3. ¿Hay algún aspecto de la comunicación que tenía tu maestro (o maestros) de instrumento contigo que tengas el cuidado de evitar repetir con tus estudiantes? 4. ¿Qué aspectos de la comunicación en las clases de instrumento consideras que son los más importantes para el desarrollo musical de los estudiantes y por qué? 5. ¿Hay algún tipo de lenguaje, palabras o expresiones que evites usar durante tus clases de instrumento? Si la respuesta a la pregunta es “sí” ¿cuáles y por qué? 6. ¿Hay algún tipo de lenguaje, palabras o expresiones en especial que busques emplear más durante tus clases de instrumento? Si la respuesta a la pregunta es “sí” ¿cuáles y por qué? 7. ¿Buscas enseñar a tus estudiantes a decidir cuáles son las mejores formas de estudiar cada pasaje musical? Si la respuesta es “sí” ¿Cómo? 8. ¿Buscas ayudar de alguna manera a tus alumnos a tomar conciencia de su técnica? Si la respuesta es “sí” ¿De qué manera? 9. ¿Das algún consejo a tus alumnos acerca de los aspectos en los que hay que enfocar sus pensamientos en determinados pasajes musicales mientras estudian o tocan sus instrumentos?

Si la respuesta es “Sí” ¿podrías darme algunos ejemplos?

10. ¿Buscas ayudarles a tus estudiantes a encontrarle la lógica interpretativa cada pieza musical y a tener en mente los aspectos técnico-musicales que hay que aprender de cada una de ellas?

Si la respuesta es sí, ¿De qué manera lo haces?

11. Cuando revisas los avances de tus estudiantes y cometen errores en su ejecución instrumental ¿Cuáles son usualmente las palabras, términos o frases que ocupas para hacérselo saber?

12. Cuando revisas los avances de tus estudiantes y consideras que logró avances considerables ¿Se lo haces saber? Si la respuesta es “Sí” ¿Cuáles son usualmente las palabras, términos o frases que ocupas para hacérselo saber?

13. ¿Qué palabras, frases o expresiones recuerdas haber usado para reforzar en el estudiante su confianza en el mismo?

14. ¿En qué medida crees que los profesores pueden influir en el aumento o detrimento de la confianza que el estudiante pueda tener en sí mismo? ¿por qué cree sea así?

Anexo D. Tabla de criterios de observación no participante

Sesión: No.

Docente:

Estudiante:

Duración total de la clase:

Minuto	Forma expresiva del profesor	Función expresiva de la intervención del profesor	Área de enfoque de la intervención	Expresiones que pudieran influir sobre el SA del estudiante	Expresiones que pudieran propiciar PM en el estudiante	Forma expresiva del estudiante	Intención de la intervención del estudiante	Efecto de las intervenciones verbales en el estudiante	Acciones musicales	Función educativa de la intervención musical
	(V) Verbal (S) Sintético (D) Desplegado (PV) Paraverbal (C) Corporal (M) Musical	Opciones posibles: (C/I) Comprobatoria/ Interrogativa (IN) Instruccional (A) Analítica (CONV) Conversacional	(M/K) Motor/kinestésico (COG) Cognitivo (E/E) Emocional/Estético (S/E) Social/Existencial	Palabras, expresiones, frases del docente.	Palabras, expresiones, frases del docente.	(V) Verbal (PV) Paraverbal (C) Corporal (M) Musical	(CONF) Confirmación (NEG) Negación (RAT) Ratificación (INT) Interrogativa (AR) Argumentativa (PRA) Práctica (COMP) Comprobatoria (CONV) Conversacional	Hechos que se pueda inferir que fueron resultados de la intervención del profesor.	(IE) Instrumental del Estudiante (EC) Ejemplo cantado (SOL) Solfeo (TU) Tocar al unísono (DID) Demostración Instrumental del Docente	(MD) Modelaje Docente (IM) Interacción Musical (PE) Práctica Estudiante (DE) Demostrativa Estudiante (CE) Confirmativa Estudiante

Anexo E. Cuadro de adaptación de las preguntas para la parte metacognitiva de la encuesta

CUESTIONARIO BASE de autoconocimiento metacognitivo de las alumnas(os) (Roa, 2016)		Selección y adecuación de ítems para la parte de metacognición de la encuesta PRE-CLASE		Selección y adecuación de ítems para la parte de metacognición de la encuesta POST-CLASE	
Autoconocimiento metacognitivo		Autoconocimiento metacognitivo		Autoconocimiento metacognitivo	
Conocimiento declarativo		Conocimiento declarativo		Aprendizaje declarativo	
		Durante mis sesiones de estudio para presentar la clase de hoy, de manera consciente, busqué:		Gracias al lenguaje, frases o palabras usadas por el profesor en la clase de hoy, soy más consciente de cómo:	
1	Considero que tengo control sobre la calidad de mi estudio	1	Detectar lo que me impedía que me saliera bien un pasaje determinado.	1	Detectar lo que impide que me salga bien un pasaje.
2	Soy bueno resolviendo las dificultades con las que me encuentro al estudiar				
3	Sé lo que mi profesor quiere que aprenda con el estudio del solfeo entonado				
4	Puedo detectar lo que impide que me salga bien un pasaje o ejercicio determinado				
5	Cuando estoy estudiando me cuesta diferenciar lo que está realmente bien de lo que no				
6	Tengo facilidad para saber lo importante que hay que trabajar en un ejercicio determinado	2	Tener presentes las metas técnico-musicales a lograr.	2	Tener presentes las metas técnico-musicales a lograr.
7	En general estoy concentrado mientras realizo mis actividades de aprendizaje				
8	Al estudiar tengo claro los objetivos que quiero conseguir				
9	Soy consciente de los aspectos técnicos que domino y los que no con mi estudio del solfeo entonado				
10	Cuando me enfrento a un pasaje difícil tengo claro lo que quiero alcanzar				
Conocimiento procedimental		Conocimiento procedimental		Aprendizaje procedimental	
11	Sé cómo trabajar eficazmente los aspectos musicales de un ejercicio cualquiera	3	Usar diferentes estrategias para resolver las dificultades técnico-musicales de las piezas que estudié.	3	Usar diferentes estrategias para resolver las dificultades técnico-musicales de las piezas que estudio.
12	Sé cómo conseguir una buena afinación con base en los ejercicios implementados				
13	Cuando empiezo un ejercicio tengo claro cómo trabajarlo				
14	Sé cómo motivarme al estudiar				
15	Cuando estudio sé lo que tengo que hacer para concentrarme				
16	soy consciente de las formas de trabajar que utilizo cuando estudio	4	Organizar el tiempo que le dedicó a cada aspecto a mejorar.	4	Organizar el tiempo que le dedicaré a cada aspecto a mejorar.

17	Sé lo que me falta para llegar a conseguir los objetivos que me propongo				
18	Sé los pasos que tengo que dar para que un ejercicio o pasaje difícil me salga bien.				
19	Sé cómo prepararme para dar un buen rendimiento en las evaluaciones				
20	Cuando estudio, empleo estrategias que me ayudan a alcanzar los objetivos				
Conocimiento condicional		Conocimiento condicional		Aprendizaje condicional	
21	Al estudiar, sé cómo motivarme si lo necesito	5	Decidir cuál era la manera más eficaz de trabajar los diferentes aspectos técnico-musicales de las piezas que estudié.	5	Decidir cuál es la manera más eficaz de trabajar los diferentes aspectos técnico-musicales de las piezas que estudio.
22	Cuando tengo dificultad con algo, trato de resolverlo directamente. Es decir por mí mismo				
23	Sé cuándo es conveniente trabajar fragmentos reducidos o amplios				
24	Uso los puntos fuertes de mis aptitudes en el aprendizaje del solfeo entonado para compensar mis debilidades				
25	Sé cuándo es conveniente trabajar a una velocidad u otra	6	Encontrar por mi cuenta cuáles eran las mejores maneras de resolver mis dificultades técnicas.	6	Buscar cuáles son las mejores maneras de resolver mis dificultades técnicas.
26	Conozco los propósitos concretos de cada forma de trabajar que empleo				
27	Cuando estudio soy consciente de cuándo trabajar de un modo u otro				
28	Sé cuándo será más efectiva cada forma de trabajar que utilice				
Autorregulación metacognitiva		Autorregulación metacognitiva		Autorregulación metacognitiva	
Planificación		Planificación		Aprendizaje de Planificación	
29	Cuando estudio para la siguiente clase, me pongo objetivos concretos con el fin de dirigir mis actividades en cada periodo de estudio	7	Organizar mis sesiones de estudio a partir de las prioridades que se habían planteado para hoy.	7	Organizar mis sesiones de estudio a partir de las prioridades que se plantearon para la próxima clase.
30	Cuando tengo un examen, planifico mi estudio con el propósito de obtener un mejor rendimiento				
31	En cada sesión de estudio de un ejercicio en concreto, tengo claro de qué manera lo voy a trabajar				
32	Prefiero estudiar determinando las prioridades de lo que quiero trabajar y conseguir				
33	Suelo empezar directamente el estudio de los ejercicios, sin planificar cómo abordarlos	8	Estructurar el orden de mis sesiones de estudio teniendo en cuenta los objetivos establecidos para esta clase.	8	Estructurar el orden de mis sesiones de estudio teniendo en cuenta los objetivos establecidos para la próxima clase.
34	Mientras estudio suelo marcarme objetivos específicos con el fin de ir avanzando más eficazmente				
35	Estudio algún pasaje anticipándome mentalmente a lo que canto (pienso en las notas/fraseo/aire, etc. ligeramente antes de expresarlo)				
36	Pienso en lo que realmente quiero conseguir cuando trabajo algún pasaje o parte de un ejercicio.				

Supervisión		Supervisión		Aprendizaje de Supervisión	
37	Cuando estudio superviso la ejecución de cada ejercicio para realizarlo de manera organizada y eficiente	9	Supervisar constantemente la correcta ejecución de cada ejercicio para poder seguir adelante.	9	Supervisar constantemente la correcta ejecución de cada ejercicio para poder seguir adelante.
38	Cada vez que repito un pasaje de un ejercicio, escucho con atención, para comprobar si está todo en su sitio				
39	Consigo controlar los pasos que doy cuando estudio				
40	Logro identificar y ajustar lo que me impide obtener un buen rendimiento al estudiar				
41	Si un pasaje no me sale estudiándolo de una forma determinada, lo cambio e insisto				
42	Cuando estudio, persevero hasta conseguir el objetivo que me he puesto, aunque tenga que cambiar de estrategia				
43	Cuando leo un ejercicio nuevo puedo escucharme y compruebo que la lectura sea correcta	10	Identificar los pasos a seguir para lograr los objetivos establecidos.	10	Identificar los pasos a seguir para lograr los objetivos establecidos.
44	Cuando algo no me sale o es difícil, insisto y busco el modo de solucionarlo				
45	Cuando efectúo un ejercicio, controlo con eficacia mi ejecución				
46	Mientras estudio tengo presente lo que quiero conseguir				
47	Identifico y corrijo mis errores cuando trabajo aspectos musicales				
48	Sigo adelante cuando encuentro un pasaje confuso o difícil (las notas, fraseo...)				
Evaluación		Evaluación		Evaluación	
49	Analizo lo que necesito hacer para mejorar musicalmente en mi proceso de aprendizaje del solfeo entonado	11	Cuestionarme si había sido realmente útil/efectiva la manera de estudiar cada pasaje musical.	11	Cuestionarme si la manera de estudiar cada pasaje musical es realmente efectiva.
50	cuando acabo de trabajar un ejercicio me pregunto si ha sido útil/efectiva la manera de estudiarlo				
51	cuando acabo de estudiar reflexiono sobre la eficacia de mi trabajo				
52	A partir de la experiencia, reflexiono sobre los aspectos en los que necesito mejorar con mi estudio del solfeo entonado	12	Cuestionarme qué tanto de los objetivos que el profesor me dejó había conseguido en cada sesión.	12	Cuestionarme qué tanto de los objetivos que el profesor me dejó he conseguido en cada sesión.
53	Cuando termino de trabajar un ejercicio, me pregunto hasta qué punto he conseguido lo que me había propuesto				
54	Durante el curso me cuestiono qué formas de trabajar son eficaces y cuáles no				
55	Hago seguimiento de mis progresos en el campo auditivo y si es necesario, cambio la forma de trabajar				

Anexo F. Adaptación de criterios de observación no participante

Original en inglés	<div style="border: 2px solid blue; padding: 5px;"> <p>218 A.-L. Rostvall & T. West</p> <p>TABLE 2. Extract from chart of analysis</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Time code</th> <th style="text-align: left;">Musical events</th> <th style="text-align: left;">Educational function of music</th> <th style="text-align: left;">Teacher's talk</th> <th style="text-align: left;">Student's talk</th> <th style="text-align: left;">Educational function of language</th> <th style="text-align: left;">Other events</th> <th style="text-align: left;">Focus of attention</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="7" style="text-align: center;">Testing/inquiring Instructional Analytical Accompanying Expressive functions</td> <td style="text-align: center;">motor/kinaesthetic Cognitive Emotional/aesthetical Social/existential</td> </tr> </tbody> </table> </div>									Time code	Musical events	Educational function of music	Teacher's talk	Student's talk	Educational function of language	Other events	Focus of attention	Testing/inquiring Instructional Analytical Accompanying Expressive functions							motor/kinaesthetic Cognitive Emotional/aesthetical Social/existential
Time code	Musical events	Educational function of music	Teacher's talk	Student's talk	Educational function of language	Other events	Focus of attention																		
Testing/inquiring Instructional Analytical Accompanying Expressive functions							motor/kinaesthetic Cognitive Emotional/aesthetical Social/existential																		
Original traducido	Tiempo (momento de la grabación)	Evento musical	Función educativa de la intervención musical	Expresiones verbales del maestro	Expresiones verbales del alumno	Función educativa del lenguaje	Otros eventos	Foco de atención																	
Adaptación	Tiempo (momento de la grabación) Ejemplo: Min. 3 a 35	Forma expresiva del profesor Verbal (V) Paraverbal (PV) Gestual (G) (corporal) Musical (M)	Función expresiva de la intervención del profesor Comprobatoria/Interrogativa Instruccional Analítica De Acompañamiento	Área de enfoque de la intervención: Motor/Kinestésico (M/K) Cognitivo (C) Emocional/Estético (E/E) Social/Existencial (S/E)	Expresión del estudiante Verbal (V) Paraverbal (PV) Gestual (G) (corporal?) Musical (M)	Intención de la expresión del estudiante Interrogativa Argumentativa Reafirmativa Confirmación Negación	Acciones musicales Ejemplos: Instrumentales Ejemplo cantado Solfeo Tocar al unísono con el estudiante	Función educativa de la intervención musical Modelaje Profesor (MP) Interacción (I) Demostrativa (DE) Práctica (P) Confirmativa (CE)	Otros eventos Ejemplo: Escuchar grabaciones																

Anexo G. Consentimiento informado estudiantes



Consentimiento Informado



Estimado estudiante de percusiones de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Por medio de este documento se te invita a participar en el estudio acerca de la relación que tiene la comunicación dentro de la clase de instrumento de percusiones con el sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos de los estudiantes de percusiones titulado “Discurso Pedagógico, Metacognición y Sentido de Autoeficacia en el Aprendizaje de Instrumentos de Percusión a Nivel Superior”. La información que nos proporciones ayudará a investigar si es que el lenguaje usado en la clase de instrumento influye en tu desarrollo musical, cómo lo hace y en qué medida.

Estas en libertad de decidir si quieres participar o no en esta investigación, ya que tu participación es totalmente voluntaria. Eres libre de retirarte del proyecto en cualquier momento si así lo deseas, lo cual no tendrá ninguna repercusión en lo académico o en lo personal. Las actividades y los momentos en la investigación en los que se requerirá de tu participación son:

1.- Aplicación de escalas de medición antes de tu clase de instrumento.

- Consta de 18 preguntas y el tiempo aproximado que te llevará en contestarlo es de 5 minutos.
- Se te aplicarán antes de tus clases de instrumento de los lunes 7, 14, 21 y 28 de noviembre del 2022.

2.- Videograbación de tu clase de instrumento.

- Se videograbarán cuatro de tus clases de instrumento en total: los lunes 7, 14, 21 y 28 de noviembre del 2022.

3.- Aplicación de escalas de medición después de tu clase de instrumento.

- Consta de 18 preguntas y el tiempo aproximado que te llevará en contestarlo es de 5 minutos.
- Se te aplicarán después de tus clases de instrumento de los de instrumento de los lunes 7, 14, 21 y 28 de noviembre del 2022.

Aunque tu identidad en la videograbación de las clases sea evidente, me comprometo a que la información obtenida durante la investigación será estrictamente anónima y confidencial, y la razón de solicitar tu género en las escalas es solamente con la finalidad de registrar los datos necesarios para llevar a cabo el análisis de los mismos.

Me comprometo también a que ninguna publicación, reporte o presentación que resulten de esta investigación incluirá información personal que pueda identificarte o afectarte académica o personalmente.

Consideramos pertinente aclararte que no recibirás ningún tipo de apoyo económico o en especie por participar en esta investigación. Aun así, cabe señalar que tu participación en esta investigación puede beneficiarte con los procesos reflexivos y de autoconocimiento que conllevan las actividades a realizar, los cuales pueden abonar a tu desarrollo musical. Si te interesa conocer los resultados de la investigación al término de la misma, con mucho gusto puedo compartirte los resultados y conclusiones a los que llegue la investigación. Si es el caso, déjame tu correo electrónico en la línea de abajo para hacerte llegar los resultados al finalizar la investigación (agosto-diciembre 2023).

Correo electrónico: _____.



Consentimiento Informado



Finalmente, agradezco su tiempo y disponibilidad para la observación de sus clases y la sinceridad al contestar las entrevistas. Asimismo, y si está usted de acuerdo con participar en esta investigación, le pido firme el consentimiento en la parte inferior del presente documento. Si tiene alguna duda del proyecto de investigación, puede contactarme a través del siguiente correo electrónico:

José Ricardo Peralta Sosa

Alumno de la Maestría en Innovación Educativa

de la Facultad de Filosofía y Letras UACH.

Correo electrónico: p363949@uach.mx

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

Nombre de la participante

Firma

Fecha

Acepto voluntariamente y autorizo la grabación en audio de las entrevistas y la videograbación de las observaciones de mis clases de percusión.

Nombre de la participante

Firma

Fecha

Anexo H. Consentimiento informado docentes



Consentimiento Informado



Estimada docente de percusiones de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Por medio de este documento se le invita a participar en el estudio acerca de la relación que tiene la comunicación dentro de la clase de instrumento de percusiones con el sentido de autoeficacia y los procesos metacognitivos de los estudiantes de percusiones, titulado “Discurso Pedagógico, Metacognición y Sentido de Autoeficacia en el Aprendizaje de Instrumentos de Percusión a Nivel Superior”. La información que nos proporcione nos permitirá estudiar si es que el lenguaje usado en la clase de instrumento influye en el desarrollo musical de los estudiantes, cómo lo hace y en qué medida.

Está en libertad de decidir si quiere participar o no en esta investigación, ya que su participación es totalmente voluntaria. Es libre de retirarse del proyecto en cualquier momento si así lo desea, lo cual no tendrá ninguna repercusión en lo laboral, académico o en lo personal. Las actividades y los momentos de la investigación en los que se requerirá de su participación son:

1.- Aplicación de entrevista inicial.

- Consta de seis preguntas generales y 14 preguntas abiertas acerca del uso del lenguaje en sus clases de percusiones y el tiempo de aplicación es de aproximadamente una hora.
- Se le aplicará dicha entrevista el jueves 3 de noviembre del 2022 en el horario que a usted convenga.

2.- Observación y videograbación de dos de sus clases de percusión.

- Se videograbarán ocho de sus clases de instrumento en total: los viernes 4, 11, 18 y 25 de noviembre de 5:30 p.m. a 6:50 p.m. y los lunes 7, 14, 21 y 28 de noviembre del 2022 de 10:00 a 11:00 a.m.

3.- Tentativa aplicación de entrevista final.

- El tiempo aproximado de aplicación es de 1 hora.
- Si es necesaria dicha entrevista, se le aplicará los primeros días del mes de diciembre.

Aunque su identidad en la videograbación de las clases sea evidente, me comprometo a que la información obtenida durante la investigación será estrictamente anónima y confidencial, y la razón de solicitar algunos datos personales en la entrevista es con la única finalidad de obtener los datos pertinentes para dar respuestas a las preguntas de investigación.

Me comprometo también a que ninguna publicación, reporte o presentación que resulten de esta investigación incluirá información personal que pueda identificarle o afectarle laboral, académica o personalmente.

Consideramos pertinente aclarar que no recibirá ningún tipo de apoyo económico o en especie por participar en esta investigación. Aun así, cabe señalar que su participación en el piloteo de esta investigación puede beneficiarlo con los procesos reflexivos y de autoconocimiento que conllevan las actividades a realizar, los cuales pueden abonar a su ejercicio docente. Si le interesa conocer los resultados de la investigación al término de la misma, con mucho gusto puedo compartirle los resultados y conclusiones a los que llegue la investigación. Si es el caso, por favor déjeme su correo electrónico en la línea de abajo y con gusto le hago llegar los resultados al finalizarla (agosto-diciembre 2023).

Correo electrónico: _____.



Consentimiento Informado



Finalmente, agradezco su tiempo y disponibilidad para la observación de sus clases y la sinceridad al contestar las entrevistas. Asimismo, y si está usted de acuerdo con participar en esta investigación, le pido firme el consentimiento en la parte inferior del presente documento. Si tiene alguna duda del proyecto de investigación, puede contactarme a través del siguiente correo electrónico:

José Ricardo Peralta Sosa
Alumno de la Maestría en Innovación Educativa
de la Facultad de Filosofía y Letras UACH.
Correo electrónico: p363949@uach.mx

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

Nombre de la participante

Firma

Fecha

Acepto voluntariamente y autorizo la grabación en audio de las entrevistas y la videograbación de las observaciones de mis clases de percusión.

Nombre de la participante

Firma

Fecha