

PATRONES SECUENCIALES DE INSTRUCCIÓN

Una herramienta de observación para el formador de músicos profesionales

MARINA ARANDA

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA

Introducción

Este trabajo presenta un recorte del marco teórico del trabajo de investigación realizado por la autora en su tesis de Maestría en Didáctica de la Música (Universidad CAECE) bajo la dirección del Dr. Harry E. Price (Universidad Estatal de Kennesaw, KSU, Georgia, Estados Unidos).

Se presentan en primer término los antecedentes históricos de la línea de investigación –patrones secuenciales de instrucción- que permitió elaborar el instrumento de observación (Yarbrough y Price 1989) y su posterior reelaboración (Hendel 1995). En segundo lugar se informa acerca de los estudios existentes que son relevantes para la enseñanza efectiva y los patrones secuenciales de instrucción.

Fundamentación

La observación no sistemática muestra que muchos docentes siguen la secuencia de tareas: (1) le dicen al alumno qué obra sacar de la carpeta; (2) le dicen que empiece a tocar; (3) lo dejan tocar hasta que aparece el primer error y (4) fijan el error. Entonces, al terminar sus cursos de instrumento sus estudiantes ¿qué pensarán acerca de la música?, ¿qué habilidades habrán desarrollado?, ¿cómo interactuarán con la música? Esto dependerá de la efectividad del docente.

Aquellos que están involucrados en los programas de formación de futuros docentes enseñan como han sido enseñados así como los docentes de las diferentes especialidades musicales y no son conscientes de esta falencia en el momento de diseñar nuevos planes de formación docente. Los futuros docentes tienen ideas que saben y dicen pero que no se traducen en conductas observables. Los docentes expertos no sienten la necesidad de perfeccionar sus destrezas de enseñanza. Tal vez porque consideran que no es un área que les concierna.

No sería pertinente caer en generalizaciones ni tampoco dejarse llevar por conjeturas por eso se indagó en la investigación científica internacional y específicamente en la línea de investigación que se ocupa del modelo proactivo de enseñanza o modelo secuencial de tres pasos o patrones secuenciales de instrucción. A continuación, se presentan los antecedentes históricos de esta línea de investigación.

Antecedentes históricos

La noción de enseñanza efectiva de acuerdo a los resultados de la investigación científica abarca la habilidad de secuenciar los acontecimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en un patrón de instrucción óptimo. Éste fue catalogado como instrucción directa por Rosenshine en 1976. El concepto de un proceso secuencial de tres pasos fue adaptado para situaciones de enseñanza musical a partir del trabajo de Becker, Englemann y Thomas (1971) *Teaching: A course in applied Psychology*. Ellos describieron un modelo de interacción docente / alumno -unidades interactivas de enseñanza- en las cuales el orden secuencial del patrón de instrucción es de primordial importancia y es el siguiente: (1) el docente presenta la tarea a ser aprendida; (2) el alumno interactúa con la tarea y el docente; (3) el docente refuerza con retroalimentación inmediata y correctiva relacionada con la tarea presentada.

La instrucción directa requiere de una clase focalizada académicamente y dirigida por el docente, materiales secuenciados, objetivos claros para los alumnos, tiempo adecuado para la enseñanza, amplio alcance del contenido del curso, operación a un nivel de cognición lo suficientemente bajo para auspiciar un alto porcentaje de éxito estudiantil y retroalimentación específica y académicamente relacionada (Becker, Englemann y Thomas 1971).

Comparada con otras aproximaciones de enseñanza, la enseñanza directa es superior al generar el aprendizaje de destrezas básicas, la comprensión cognitiva y las actitudes positivas hacia el aprendizaje por parte de los alumnos. Antes de ser adaptado a situaciones de enseñanza musical, muchos estudios referidos a clases de inglés y matemáticas, demostraron la efectividad de este modelo de instrucción directa tanto en el nivel primario como secundario (eg., Becker y Englemann 1976; Berliner y Rosenshine 1976; Brophy 1979; Carnine 1979; Good y Brophy 1974; McDonald 1976; Medley 1977; Powell 1978; Rosenshine 1976, 1979).

El proceso de tres pasos en educación musical

La investigación en educación musical relacionada con la instrucción directa comenzó en 1981 con la publicación de un estudio que mostraba la presencia del proceso de tres pasos en los ensayos de banda, coro y orquesta (Yarbrough y Price 1981).

Mientras que hasta 1985 existían sólo cuatro estudios relacionados con este patrón secuencial (Alley 1980; Price 1983; Rosenthal 1981; Yarbrough y Price 1981), la unidad de enseñanza fue examinada y perfeccionada sistemáticamente por Yarbrough y Price quienes en 1989 arribaron a la siguiente forma:

La unidad de enseñanza es una secuencia de instrucción de tres pasos. El primero de los pasos es *la presentación de una tarea por parte del docente*. Esta presentación de la tarea puede adoptar cualquiera de las cinco formas, a saber:

- Presentación académica de una tarea musical (hablar sobre aspectos musicales o de ejecución, transmitir información musical, modelaje);
- Instrucciones (dar instrucciones acerca de quién cantará o dónde cantará, preparar a la gente para comenzar a tocar);
- Presentación de una tarea social (presentar reglas de conducta, decirle a los estudiantes cómo actuar o discutir actividades necesarias pero no musicales);
- Pregunta (hacer preguntas acerca de la ejecución de la música o si los estudiantes saben o no dónde comenzar, solicitando una respuesta por parte de los estudiantes – usualmente verbal);
- Afirmación fuera de la tarea (comentarios innecesarios e irrelevantes tales como hacerse comentarios uno mismo; lo que no puede incluirse en las categorías previas, generalmente va aquí).

El segundo paso es permitir a los estudiantes interactuar con la tarea que el docente presentó en el primer paso. Esta *respuesta del estudiante* tiene tres categorías:

- Ejecución (ejecución de secciones o del ensamble entero);
- Verbal (los miembros del ensamble preguntan o responden preguntas o hacen afirmaciones);
- No verbal (los miembros del ensamble mueven las cabezas o se mueven en respuesta a la instrucción del docente)

El tercer paso del ciclo de enseñanza es dar a los estudiantes *retroalimentación* en relación a la respuesta, o segunda parte del ciclo. La retroalimentación puede ser aprobatoria (gesto o afirmación positiva sobre la ejecución del estudiante, conducta verbal o no verbal) o desaprobatoria (gesto o afirmación negativa sobre la ejecución del estudiante, conducta verbal o no verbal). La retroalimentación puede ser analizada considerando si es verbal (hablada) o no verbal (gestual, una sonrisa, un movimiento de cabeza o un aplauso). También puede indagarse para ver si se refiere a una conducta académica o social.

Aunque estas conductas que componen el ciclo son importantes cada una por sí mismas, es fundamental considerar su combinación y secuenciación. Un ciclo es completo cuando sigue la secuencia 1-2-3, es decir que debe haber una presentación de la tarea por parte del docente, seguida de una oportunidad para el alumno de interactuar con esa tarea y la retroalimentación del docente correspondiente a esa tarea. Básicamente, el docente presenta tareas musicales pero a veces, es necesario referirse a tareas sociales.

Otro aspecto que no debe soslayarse es la importancia de una retroalimentación específica y relacionada con la tarea presentada por el docente. Por lo tanto, en lugar de decir “bien” o “sí” o “no”, el docente provee una descripción de la tarea realizada por el alumno y una evaluación de la misma. Esto debe ser llevado a cabo inmediatamente después de terminada la ejecución del estudiante. Entonces, en un ciclo completo, el docente les dice a sus alumnos qué necesitan hacer, les permite probar la tarea y luego les dice qué hicieron y cuán bien. Como se observa en la tabla número 1 cada uno de los tres pasos y sus subcategorías fueron codificados por Price.

<p>Presentaciones del docente (1)</p> <p>1m – presentación de la tarea académica musical (hablar acerca de aspectos musicales o de desempeño, incluye modelaje por el docente o el piano)</p> <p>1d – dirección (dar direcciones concernientes a quién cantará / tocará o dónde cantará / tocará; <i>no cómo</i>)</p> <p>1c – conteo (contar pulsos, usualmente terminando con “preparados ya” o un pulso abajo)</p> <p>1q – preguntar (hacer preguntas a los estudiantes sobre tareas musicales, sociales o de dirección; no proveyendo información y requiriendo una respuesta)</p> <p>1s - presentación de tarea social (presentar reglas de comportamiento)</p> <p>1o - afirmaciones fuera de la tarea (comentarios innecesarios e irrelevantes tales como hablarse a sí mismo)</p>
<p>Respuestas de los estudiantes (2)</p> <p>2p – desempeño (el ensamble entero, ejecución de secciones o individual)</p> <p>2v – verbal (los miembros del ensamble preguntando o respondiendo a una pregunta o haciendo afirmaciones)</p> <p>2nv – no verbal (miembros del ensamble moviendo las cabezas, levantando las manos o moviéndose en respuesta a la instrucción docente)</p>
<p>Retroalimentación (3)*</p> <p>3va – aprobación verbal académica o social (afirmación positiva sobre el desempeño del estudiante o sobre comportamiento social)</p> <p>3vd - desaprobación verbal académica o social (afirmación negativa sobre el desempeño del estudiante o sobre comportamiento social)</p> <p>* Con la retroalimentación, usted también debe juzgar si fue <i>específico</i> (descriptivo) o <i>no específico</i> (sin tema) y si estuvo <i>relacionado</i> o <i>no</i> con la tarea presentada. Para que sea <i>correcto</i>, debe ser <i>específico</i> y <i>relacionado con la presentación de la tarea académica</i>. (Se ha desarrollado una extensión adicional usando secuencias ampliadas)</p>
<p>Modelo secuencial correcto</p> <p>Los modelos que siguen una secuencia 1-2-3 sin error son correctos. Deben incluir una presentación de la tarea académica (1a) y feedback específico y relacionado donde la dirección (1d) no interrumpe el flujo (por ejemplo, 1a→2p→3va, 1d→1a→2v→3va, 1a→1dc→ 2p→ 3vd).</p>
<p>Errores de modelo secuencial</p> <p>1 – la secuencia contiene sólo direcciones (1d) sin ninguna presentación de tarea musical (1a);</p> <p>2 – la dirección extendida interrumpe el flujo entre la presentación de la tarea musical (1a) y la ejecución del estudiante (2p), por ejemplo, 1a[]1d-----2p[]3vd / va;</p> <p>3 – el refuerzo no es específico o no está relacionado con la tarea presentada, y / o</p> <p>4 – sucede error de refuerzo</p>

Tabla 1. Definiciones operacionales del modelo secuencial (Harry E. Price, universidad estatal de Kennesaw (KSU), Georgia, Estados Unidos)

Hendel (1995) observó a 9 docentes de música de nivel elemental considerados como especialistas en música por los supervisores de música y las autoridades de Educación Musical de la universidad. La investigadora utilizó procedimientos cualitativos –observación focalizada, entrevistas a docentes y alumnos, revisión de documentos relevantes tales como planificaciones de clases y guías curriculares) y cuantitativos (transcripción de cintas de audio para codificar y analizar las conductas verbales de los docentes y establecer el tiempo de cada segmento de enseñanza, observación de videos para contar y establecer el tiempo de las conductas no verbales de los docentes).

En lo que se refiere al análisis de los patrones secuenciales (Yarbrough y Price 1989), Hendel (1995) necesitó modificarlos mediante la expansión de las definiciones operacionales de los patrones de instrucción completos e incompletos resultando subcategorías. Esta nueva taxonomía surgió de la observación de los nueve docentes involucrados en el estudio proporcionando las razones para el retardo y / o la extensión.

En el estudio de Hendel (1995) los docentes eligieron rechazar o extender el refuerzo para aumentar la calidad de la instrucción acelerando el ritmo, permitiendo comentarios adicionales y dándoles más tiempo a los alumnos para ampliar o modificar sus respuestas. 7 de los 9 docentes estudiados hicieron alusión a esta técnica extendiendo sus patrones secuenciales por más tiempo y retrasando entonces el refuerzo para posibilitar nuevos descubrimientos a los alumnos cuando sus comentarios eran total o parcialmente inexactos.

En el caso de los patrones secuenciales donde se excluye la presentación o el refuerzo docente, Hendel (1995) observó que esto ocurría al comienzo o al final de la clase o cuando se producían transiciones de instrucción. Entonces el refuerzo no era necesario. Con respecto a estas definiciones operacionales de patrones secuenciales completos, la investigadora aclara que se requiere más investigación para que puedan generalizarse. Esta nueva taxonomía presenta nuevas subcategorías como se observa en la tabla número 2.

PATRÓN BÁSICO COMPLETO: 1-2-3 Presentación de la tarea por parte del docente (1), respuesta del estudiante (2), refuerzo del docente (3)
PATRONES COMPLETOS <i>Patrón simple extendido: Uno a tres 1-2 terminando en 1-2-3</i> <i>Patrón simple retardado: 1-2; 1-2-3</i> <i>Patrón doble retardado: 1-2; 1-2; 1-2-3</i> <i>Patrón triple retardado: 1-2; 1-2; 1-2; 1-2-3</i>
Patrones complejos extendidos: Cuatro o más 1-2-terminando en 1-2-3 Comentario extendido: Siguiendo a una presentación académica o directiva (1); el estudiante toca, escucha y / o practica (2) simultáneamente con la continua guía o comentario del docente que culmina en refuerzo (3). Práctica extendida: Presentación académica o directiva a ritmo rápido (1) alterna con respuestas del estudiante (2) que concluye con refuerzo docente (3) Retardo variado: Siguiendo a una presentación académica o directiva (1) y respuestas verbales de los estudiantes (2), el refuerzo (3) es retrasado para permitir más respuestas de los estudiantes precisas y / o acabadas.
PATRÓN INCOMPLETO: 1-2 Presentación de la tarea por parte del docente (1), respuesta del estudiante (2), <i>sin</i> refuerzo del docente (3).
<i>Patrones relacionados: el contenido de la presentación del docente (1) y la respuesta del estudiante (2) está relacionado.</i> <i>Pasos preparatorios: Series de alternadamente presentaciones del docente (1) y respuestas del estudiante (2) ocurriendo en el comienzo de una actividad que no requiere un refuerzo formal (3).</i> <i>Práctica rápida: La presentación académica o directiva a ritmo rápido (1) alterna con respuestas del estudiante (2) que omite un refuerzo culminante.</i>
<i>Patrones aislados: la presentación del docente (1) o el refuerzo (3) que responde al input del estudiante (2) pero está remotamente relacionado o no relacionado con la instrucción primaria.</i> <i>Pasos de apertura: Series breves de alternadamente presentaciones del docente (1) y respuestas del estudiante (2) que comienzan el periodo de clases, frecuentemente relacionadas con organización y no requieren refuerzo (3).</i> <i>Pasos de transición: Series de presentaciones del docente (1) alternadamente con respuestas del estudiante (2) en las cuales una actividad concluye y otra se inicia; las series de componentes tampoco incluyen refuerzo (3).</i> <i>Pasos invertidos: Un procedimiento interruptor de dos pasos que combina refuerzo (3) y respuestas del estudiante (2), así que se elimina la presentación (1).</i> <i>Paso de cierre: Una serie breve de alternadamente presentaciones del docente (1) y respuestas del estudiante (2) que termina el periodo de clase y frecuentemente no requiere refuerzo (3).</i>

Tabla 2. Definiciones operacionales de patrones secuenciales de instrucción completos e incompletos (Hendel 1995)

Patrones secuenciales en el entrenamiento docente

Se entrenó a los estudiantes de música para identificar los patrones secuenciales y sus componentes (Jellison y Wolfe 1987; Standley y Greenfield 1987) y para usarlos, tarea que resultó exitosa (Benson 1989; Duke y Blackman 1989; Rosenthal 1981, 1989; Price 1987a, 1989b; Price, Yarbrough, y Maclin 1989; Wolfe 1989). Estas investigaciones incluyeron autoevaluación verbal y grabada en video con y sin retroalimentación docente.

Una estudiante de doctorado con amplia experiencia en programas públicos y particulares de enseñanza de cuerdas modificó determinadas conductas señaladas por la investigadora observando videos de docentes experimentados, estudiando los resultados de la investigación en enseñanza efectiva y autoevaluándose (Benson 1989).

Yarbrough, Price y Bowers (1991) se propusieron determinar el efecto del conocimiento de investigación sobre las destrezas de ensayo y los valores de enseñanza de docentes experimentados. Los resultados de este estudio muestran que los patrones estuvieron presentes en aproximadamente el 60% del tiempo en los ensayos y en otras situaciones de enseñanza musical. Es decir, los docentes conocieron en profundidad los resultados de la investigación, pudieron practicar técnicas basadas en la investigación y entonces, valoraron los resultados de la indagación sistemática y fueron capaces de traducir sus ideas en conductas observables.

Arnold (1995) encontró que 16 docentes de música lograron incorporar los ciclos completos de enseñanza a sus propios estilos de dar clase sólo por el hecho de reconocerlos, identificarlos y de conocer las definiciones operacionales. No necesitaron la retroalimentación externa para mejorar sus destrezas de enseñanza.

Bowers (1997) examinó la relación de los patrones secuenciales de instrucción (y los componentes individuales del patrón) con la efectividad docente total de las lecciones de música enseñadas por futuros docentes de educación elemental. Todos los grupos dedicaron un porcentaje considerablemente alto del tiempo a patrones completos terminados con retroalimentación no específica que con retroalimentación específica. Además casi la mitad de los patrones usados por cada grupo fueron patrones incompletos. El uso de refuerzo y la presentación de información precisa afectan positivamente el rendimiento docente.

Yarbrough (2002) filmó los cinco días de taller profesional de coro dirigido por Robert Shaw. De acuerdo a los resultados de su investigación, Yarbrough (2002) reporta que Shaw empleó un tercio del tiempo de ensayo (33,85%) presentando información musical y reforzando las respuestas del coro y 47,9% fue destinado a la ejecución del ensamble. Este artista-docente mantuvo en un mínimo sus verbalizaciones en los ensayos. La proporción de aprobación/desaprobación fue de 40/60 para frecuencia y 31/69 para tiempo.

Objetivos

Presentar y describir un instrumento de observación de desempeño docente –los patrones secuenciales de instrucción (modelo Price y modelo Hendel)- convalidado por la investigación científica internacional.

Proveer una herramienta que permite mejorar las destrezas docentes y su efectividad siendo de utilidad tanto para los docentes-músicos en servicio como para los programas de formación de futuros docentes.

Aportes Principales

El modelo teórico abordado es fácilmente aplicable a cualquier situación de enseñanza musical desde el nivel primario hasta el universitario, desde ensayos de coro a ensayos de orquesta. Este ciclo de enseñanza es un medio adecuado para describir el proceso de enseñanza en las aulas elementales (Jellison y Kostka 1987; Rosenthal 1981), en clases individuales particulares (Benson 1989), clases de guitarra (Duke y Blackman 1989), en clases de ensamble coral e instrumental (Price 1983; Yarbrough 1988; Yarbrough y Price 1981; 1989), en lecciones de instrumento (Kostka 1984; Benson 1989; Duke y Madsen 1991; Speer 1994) y en entrenamiento docente (Jellison y Wolfe 1987; Rosenthal 1981, 1989; Yarbrough y Price 1989; Price y Bowers 1991).

Otra investigación estudió el efecto de las ciclos de enseñanza en el marco de un conjunto instrumental universitario demostrando que los ciclos de enseñanza completos son efectivos para intensificar la ejecución musical, la atención y las actitudes positivas (Price, 1983). Estos ciclos completos constituyeron mejor enseñanza docente.

El patrón secuencial básico de tres pasos es la mejor secuencia de acontecimientos en cualquier situación de enseñanza musical y el contexto de enseñanza más preferido (Price 1983; Yarbrough y Price 1989; Price y Yarbrough 1991; Yarbrough y Price 1993; Yarbrough, Price y Hendel 1994). También se entrenó exitosamente a los estudiantes de música y a los docentes para identificar los patrones secuenciales y sus componentes y para usarlos (Benson 1989; Yarbrough, Price y Bowers 1991; Arnold 1995)

Los patrones que comienzan con información musical fueron calificados más alto que los que comienzan con directivas, los patrones que terminan con aprobaciones fueron calificados más alto que los que terminan con desaprobaciones y los patrones que terminan con refuerzo específico fueron evaluados más alto que los que terminan con refuerzo no específico. En general las evaluaciones de los docentes experimentados fueron más altas que las de los estudiantes universitarios. Los grupos vocal e instrumental ubicaron en el lugar más bajo de todos a tres de los patrones que terminaban con desaprobación y en el lugar más alto de todos a los patrones que comienzan con información académica y terminan con aprobación. Esto nuevamente apoya la noción de que el refuerzo de aprobación más que el de desaprobación es visto como mejor enseñanza. Sin embargo debe ser notado que los especialistas instrumentales ubicaron en tercer lugar el patrón que comienza con información musical y termina con desaprobación específica y los especialistas vocales colocaron este patrón en el sexto lugar. (Yarbrough, Price y Hendel 1994)

Los patrones secuenciales de instrucción remarcan la importancia de una retroalimentación específica y relacionada con la tarea presentada por el docente y demuestran que los ciclos de enseñanza completos son efectivos para intensificar la ejecución musical, la atención y las actitudes positivas.

Dadas cantidades equivalentes de instrucción docente y tiempo de ejecución, el agregado del refuerzo académico docente podría producir mejores ejecuciones musicales. (Dunn 1997)

El docente sólo necesita incorporar los ciclos completos de enseñanza y conocer las definiciones operacionales para mejorar sus destrezas de enseñanza.

Implicancias/Conclusiones

Las conductas de los docentes pueden afectar directamente lo que los estudiantes tendrán la oportunidad de aprender y ejercen su influencia sobre la ejecución, la actitud y la atención de los alumnos.

Numerosos estudios sobre este tema han demostrado que las destrezas basadas en la investigación no se aprenden a través de la experiencia sino que es necesario enseñarlas no sólo a los futuros docentes sino a los más experimentados para que *“su repertorio de enseñanza pueda ser tan completo como su repertorio de literatura musical”* (Yarbrough, Price y Bowers 1991, p. 19).

Nadie quiere ser un mal profesor, en términos de efectividad en la formación de futuros músicos-docentes tanto para el ámbito de la enseñanza general como el de la enseñanza artística especializada. Sin embargo, se perpetúan prácticas docentes ya superadas por la investigación en educación musical porque se desconocen todos los estudios involucrados en el tema.

Este instrumento de observación (Modelo Price y Modelo Hendel) y la síntesis teórica realizada por la autora a partir de estudios en inglés posibilita que la futura investigación en nuestro país se ocupe de proveer ejemplos locales aplicando esta línea de investigación, permite su aplicación para la evaluación y auto evaluación docente y como bibliografía para carreras de grado.

Cuanta más investigación haya en nuestro campo, habrá más ejemplos que permitan apoyar las prácticas de la enseñanza efectiva, habrá más claridad al perfilar nuevos programas de entrenamiento docente con la inclusión de nuevas metodologías convalidadas

científicamente y habrá más reflexión sistemática acerca de los patrones secuenciales de instrucción.

Referencias

Aranda, M. (2009). *La Presencia de Patrones Secuenciales en Profesores de Piano*. Tesis de maestría (UCAECE) sin publicar.

Arnold, J. A. (1995). Effects of competency-based methods of instruction and self-observation on ensemble directors' use of sequential patterns. *Journal of Research in Music Education*, **43** (2), pp. 127-138.

Benson, W. L. (1989). The effect of models, self-observation, and evaluation on the modification of specified teaching behaviors of an applied music teacher. *Update: The Applications of Research in Music Education*, **7** (2), pp. 8-31.

Bowers, J. (1997). Relationship of sequential patterns of instruction to music teaching effectiveness of elementary education majors. *Update: Applications of Research in Music Education*, **9** (2), pp. 17-20.

Duke, R. A y Madsen, C. K. (1991). Proactive versus reactive teaching: focusing observation on specific aspects of instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **108**, pp. 1-14.

Dunn, D. E. (1997). Effect of rehearsal hierarchy and reinforcement on attention, achievement, and attitude of selected choirs. *Journal of Research in Music Education*. **45** (4), pp. 547-567.

Hendel, C. (1995). Behavioral characteristics and instructional patterns of selected music teachers. *Journal of Research in Music Education*. **43** (3), pp.182-203.

Kostka, M. J. (1984). An investigation of reinforcement, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of research in Music Education*, **32** (2), pp. 113-122.

Price, H. E. (1989). An effective way to teach and rehearse: research supports using sequential patterns. *Update: Applications of Research in Music Education*, **8** (1), pp. 42-46.

Price, H. E. (1983). The effect of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' musical achievement, attentiveness, and attitude. *Journal of Research in Music Education*, **31** (4), pp. 245-257.

Speer, D. R. (1994). An analysis of sequential patterns of instruction in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, **42** (1), pp. 14-26.

Yarbrough, C., Price, H. E., Hendel, C. (1994). The effect of sequential patterns and modes of presentation on the evaluation of music teaching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **120**, pp. 33-45.

Yarbrough, C. Price, H. E. Bowers, J. (1991). The effect of knowledge of research on rehearsal skills and teaching values of experienced teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, **9** (2), pp. 17-20.

Yarbrough, C; Price, H. E. (1993). Effect of scripted sequential patterns of instruction in music rehearsals on teaching evaluations by college nonmusic students. *Paper presented to the Southern Division of the Music Educators National Conference, Savannah, GA. U.S.A.*

Yarbrough, C. Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music education*, **37**, pp. 179-187.

Yarbrough, C; Price, H. E. (1981). Prediction of performer attentiveness based on rehearsal activity and teacher behavior. *Journal of Research in Music Education*, **29** (3), pp. 209-217.

Yarbrough, C. (2002). Sequencing musical tasks: the teaching artistry of Robert Shaw. *Update: Applications of Research in Music Education*, En [http:// upd.sagepub.com](http://upd.sagepub.com) (Página consultada el 08-02-2009)

