

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 4 , Julio 2016.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2016-4-p025-033

Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental

Silvia Tripiana Muñoz, Conservatorio Superior de Música de Aragón (España)

Resumen

A priori parece no tener interés el uso de estrategias motivadoras en la enseñanza de algo tan vocacional como el aprendizaje de un instrumento musical. Sin embargo, los numerosos años de formación académica ligados a la búsqueda de una autonomía de estudio individual, que acompañará al intérprete toda su vida, señalan la necesidad de valorar el papel que ocupa la motivación en este tipo de enseñanzas.

Este artículo parte de la base de que el estudiante de música requiere respuestas y objetivos para motivarse adecuadamente y, a su vez, se presentan diversas estrategias que pueden servir al docente en la preparación y desarrollo de la clase de instrumento, así como otras que atañen al estudiante en el desempeño de su práctica individual. Todas ellas han sido extraídas de perspectivas recientes sobre la motivación

hacia el aprendizaje en la enseñanza general, estableciendo las pertinentes relaciones y su posible aplicación al ámbito de la práctica instrumental.

En definitiva, el artículo se fundamenta en la idea de que un estudiante motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, lo cual redundará en desempeños profesionales, en el ámbito instrumental, de mejor calidad.

Palabras Clave

Enseñanza musical; formación instrumental; motivación; estrategias pedagógicas; práctica individual.

Motivational Strategies for Instrumental Training

Silvia Tripiana Muñoz, Higher Conservatory of Aragón (Spain)

Abstract

A priori it seems that the use of motivational strategies is not applicable to something so vocational as the learning of a musical instrument. However, the many years of academic development linked to the search for autonomy in individual study, which accompanies the performer for life, point to the need to assess the role played by motivation in these types of teaching.

This article emphasizes that music students require responses and objectives for adequate self-motivation. At the same time, various strategies are presented that can assist teachers in the preparation and development of the instrumental class as well as other topics that concern students in the realization of their individual practice. All of the strategies have been taken from recent perspectives on

motivation towards learning in general education, establishing relevant relations and their possible application in the field of instrumental practice.

In conclusion, the article is based on the idea that a motivated student will reach greater musical achievements which will result in professional performance of greater quality.

Keywords

Music education; instrumental training; motivation; pedagogic strategies; individual practice.

RIEM
Revista Internacional de Educación Musical

International Society for Music Education

ISME
Established in 1953

Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental

por **Silvia Tripiana Muñoz**, Conservatorio Superior de Música de Aragón (España)

En principio parece no tener interés el uso de estrategias motivadoras en la enseñanza de algo tan vocacional como el aprendizaje de un instrumento. Sin embargo, los numerosos años de formación académica ligados a la búsqueda de una autonomía de estudio individual, que acompañará al intérprete toda su vida, señalan la necesidad de valorar el papel que ocupa la motivación en este tipo de enseñanzas.

En este artículo se presentan diversas propuestas extraídas de perspectivas recientes sobre la motivación hacia el aprendizaje en la enseñanza general, estableciendo relaciones y su posible aplicación en la práctica instrumental.

El estudiante necesita respuestas para motivarse

Cuando el estudiante entra en clase de instrumento puede plantearse preguntas que en numerosas ocasiones no se contestan: ¿qué voy a estudiar?, ¿por qué me he de esforzar en aprender eso?, ¿para qué sirve esta técnica?...

En general, los docentes empleamos mucho tiempo en enseñar el cómo, pero debemos asegurarnos que antes del cómo se comprenda el por qué (Gilbert, 2005).

Reflexionar sobre los beneficios de nuestra asignatura

Como estrategia, los docentes hemos de reflexionar sobre nuestra asignatura desde el punto de vista del alumnado, considerando los beneficios que van a obtener del aprendizaje que intentamos proporcionarles. Si no lo hacemos nosotros, es probable que lo hagan los estudiantes y debemos saber responder a sus interrogantes, si buscamos su motivación.

Este hecho se acentúa en el caso de asignaturas como *Piano Complementario*, donde a priori el instrumentista puede no encontrar beneficioso el estudio de dicha materia para su futuro como profesional de la música. Por ello, autores como Emilio Molina (Apellániz, González y Molina, 2006) se esfuerzan por reflejar visiblemente en sus métodos de piano complementario las ventajas de su práctica.

Escuchar las reflexiones del alumnado sobre los beneficios de la asignatura

Permitir al futuro instrumentista encontrar su motivación significa proponerle herramientas para que pueda responder a las preguntas de por qué, para qué y cómo trabajar (Prot, 2004). Una vez que el docente haya reflexionado sobre estos temas con la mentalidad del estudiante, debe acudir a él para conocer su opinión sobre los beneficios de la asignatura y sobre qué ayuda le va a proporcionar. Volviendo al ejemplo de *Piano Complementario*, los instrumentistas (v. g., Apellániz y otros, 2006) señalan mejoras en la escucha polifónica así como en la discriminación auditiva. Señalan mejoras en la escucha polifónica así como en la discriminación auditiva.

En este sentido, cuando se conoce el punto de partida del estudiante es posible utilizar la motivación que posee de forma natural y adaptarla con creatividad a nuestra propia materia (Gilbert, 2005). Asimismo, resulta interesante descubrir sus intereses e incorporarlos al currículo o, al

menos, establecer abundantes conexiones entre ambas realidades (González, 2005).

Considero poco probable que un estudiante de música vocacional no esté motivado hacia algo musical. Lo que ocurre es que en ocasiones los instrumentistas han tenido malas experiencias en el pasado o, simplemente, no están motivados para hacer lo que nosotros queremos que hagan justo en un momento determinado. En resumen, hemos de ayudar a que descubran cuál es su objetivo y justificar la importancia de lo que enseñamos.

Promocionar nuestra asignatura

Puede ser positivo diseñar una especie de campaña comercial para concienciar a los estudiantes de la necesidad de conseguir unos buenos resultados en una determinada área disciplinar (Gilbert, 2005).

En el caso de *Piano Complementario*, podemos comenzar animando a los estudiantes a acudir a clase proponiendo audiciones y encuentros musicales atractivos, dúos a cuatro manos, conjuntos instrumentales, proyectos didácticos o concursos, estudiando en profundidad el entorno en el que vamos a desarrollar la asignatura y asegurándonos de que nuestro mensaje se sitúa donde está la necesidad.

El estudiante necesita objetivos para motivarse

Veamos diversas estrategias a este respecto.

Favorecer la toma de conciencia de las propias motivaciones

Cada persona construye su motivación gracias a la apropiación de herramientas, interactuando con la motivación de los demás, individual y colectivamente. Esta motivación no es constante, sino que lleva consigo un proceso de reconstrucción permanente precisando continuamente de nuevos estímulos (Prot, 2004).

En este sentido, cabe mencionar la importancia de la teoría de expectativa-valor de O'Neill y McPherson (2002) en la que la motivación intrínseca parece resultar ser esencial. La motivación es fundamental para mantener el ritmo de trabajo, la constancia y el esfuerzo necesarios en el estudio de un instrumento musical. Por ello, el éxito de una tarea dependerá de la importancia que el estudiante le atribuya y de sus expectativas.

En ocasiones, el instrumentista no está motivado porque realmente no sabe lo que quiere o porque no ha experimentado en profundidad lo que significa aprender como adquisición de una competencia, ni se ha planteado la satisfacción que ello conlleva. Es frecuente que acabe por aceptar una forma pasiva de estar en clase, sin cuestionarse que su situación no le ayuda a progresar en el instrumento. A su vez, hemos de plantearnos si su comportamiento es el propio de una persona que actúa para conseguir sus metas y trata a los demás como individuos que buscan igualmente alcanzar metas personales o, por el contrario, su comportamiento es el típico de alguien que actúa sólo porque otros quieren, es decir un estudiante que se siente marioneta al tener que realizar cosas que sólo sirven, desde su punto de

vista, para superar la carrera de obstáculos que propone el sistema (Alonso, 1997).

Sin embargo, como indica deCharms (1976), es posible contribuir a un cambio de perspectiva, ayudándole a que conozca lo que quiere, a que perciba que lo que se pretende es facilitarle la consecución de algo que en el fondo desea, a que comprenda que el aprendizaje potencia su autonomía y descubra que el respeto y la cooperación facilitan la consecución de sus metas personales. En definitiva, una estrategia que tiene como fin ayudar a los instrumentistas a conocer sus metas y a esforzarse de modo efectivo por conseguirlas, relacionándolas con la asignatura.

Ayudar a los estudiantes a fijarse sus propias metas

El hecho de establecer metas se considera un proceso motivador importante que supone la fijación de estándares de práctica instrumental cualitativos o cuantitativos. En todo momento, el instrumentista debe perseguir una meta de logro, entendida como el modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que guían sus intenciones conductuales (Weiner, 1986).

El instrumentista que posee una meta está preparado para poder experimentar la autoeficacia, para alcanzarla e implicarse en actividades que a su juicio le conducirán a conseguirla. A su vez, presta atención a la enseñanza que recibe, repasa la información que tiene que recordar y trabaja con esfuerzo y persistencia (Pintrich y Schunk, 2006).

En general lo que buscamos con que el estudiante se fije sus propias metas es ayudar al estudiante a ponerse a trabajar (Prot, 2004), por lo que es importante que el docente conozca los objetivos que persigue el instrumentista con su aprendizaje para poder orientarle, sobre todo si éstos son inexistentes (González Torres, 1997). Una vez que el estudiante está motivado para acudir a clase hemos de adoptar estrategias que le incentiven a marcarse sus propias metas. Se debe plantear: cuál es su porqué; adónde quiere ir; qué quiere ser; cómo le va a ayudar a alcanzar su meta todo lo que hace en el conservatorio. Nos proponemos conseguir que posea un porqué lo bastante sugestivo como para que acuda a clase de instrumento cada semana con entusiasmo. Una estrategia de actuación a este respecto podría ser la que se muestra en la Tabla 1:

Paso 1	<u>¿Qué queremos?</u> Seamos concretos. Quiero ser un artista internacional no es muy concreto. El “mundo musical” es muy extenso.
Paso 2	<u>¿Cuándo lo quiero? Definir el tiempo.</u> Un objetivo sin plazos no es más que un deseo. Seamos realistas y pongámosle plazo.
Paso 3	<u>Empecemos.</u> El viaje de miles de horas de práctica musical empieza con un pequeño paso.

Paso 4	<u>Comprobemos una y otra vez. Observar el grado de consecución.</u> ¿Lo que estoy haciendo me lleva adonde quiero ir? Si la respuesta es afirmativa, sigamos con lo que estemos haciendo. Si es negativa, hagamos lo que debamos hacer para recuperar la buena marcha con el instrumento, aunque hay que tener presente que, en ocasiones, no es tan sencillo saber si el paso puntual que uno está dando lleva directamente a la meta.
Paso 5	<u>Disfrutemos del viaje.</u> Como dijo Cervantes: “ <i>Mejor es el camino que la posada</i> ”.

Tabla 1. Fórmula sencilla para definir objetivos. Adaptación de la autora de la propuesta de Gilbert (2005).

Intentar ser mejor que uno mismo

El éxito es personal, es la evolución del instrumentista con relación a su trayectoria anterior y no por comparación con respecto a otros compañeros que no poseen los mismos puntos de apoyo ni la misma historia de vida musical. Por ello, en este propósito de ayudar a los estudiantes a buscar sus propias metas es preciso incluir una forma de motivación interna de la cultura japonesa conocida como «dominio» (Prot, 2004). Se trata del proceso de no intentar ser mejor que cualquiera que no sea uno mismo, es decir, el individuo se debe dedicar a la actividad de ser el mejor que pueda en esa actividad. Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1992) se refieren a la motivación mediante el intento de ser mejores que nosotros mismos como la «evaluación *ipsativa*».

Salvando las distancias, su aplicación como estrategia de motivación en la enseñanza instrumental puede resultar útil, teniendo presente que la interpretación musical no es un deporte y que el crecimiento de un instrumentista no suele ser lineal, sino que plantea saltos cualitativos que hay que considerar. Sin embargo, hay que tener presente que, en general, el nivel inicial de los estudiantes suele diferir considerablemente de unos a otros, por eso resulta muy relevante inculcar la importancia de crecer desde su propia identidad y no en comparación con otros compañeros. Si para evaluar nuestro éxito nos fijamos en aquellos que poseen más musicalidad, más técnica, más facilidad o logran mejores resultados escénicos, estaremos sometidos siempre a un sentimiento de fracaso y desaliento, ya que a nuestro alrededor siempre va a existir alguien que sea mejor músico o más competente. Ésta debe ser la verdadera esencia del espíritu de la motivación interna, que casi siempre se contradice con la presión que suele existir en los conservatorios.

En definitiva, nuestro objetivo debe ser centrarse en el progreso y mejora individual sabiendo que, si la ocasión lo requiere, centrarse en un progreso grupal también puede resultar muy eficaz, como es el caso de agrupaciones camerísticas, bandas o, incluso, proyectos orquestales.

Estrategias a usar al comienzo de las actividades de aprendizaje instrumental

Para que se lleve a cabo cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere un esfuerzo activo por parte del estudiante de acopio, análisis y elaboración de la información

así como de su práctica, por eso es preciso que sea el propio instrumentista el que quiera aprender. Para que exista esta intencionalidad hace falta que se den varias condiciones que los docentes pueden conseguir mediante el empleo de diferentes estrategias.

Importancia del estado de nuestra mente

De todas las claves del aprendizaje eficaz que los estudios proponen, el estado en el que nos encontramos cuando aprendemos aparece como el factor individual más importante. Si este proceso se produce en un estado desfavorable, no sólo nos puede bloquear, sino que podemos llegar a asociar el hecho de aprender a tocar un instrumento con un sentimiento negativo de por vida. En cambio, si el docente consigue crear un estado positivo para el aprendizaje instrumental, el estudiante asociará tocar el instrumento con sentimientos placenteros que perdurarán toda su vida (Gilbert, 2005).

La esperanza y el optimismo como pautas motivadoras

Un aspecto importante que afecta a la motivación del instrumentista lo constituyen las expectativas que los docentes sostienen sobre el aprendizaje y la ejecución del estudiante. Numerosas investigaciones (Dusek, 1985; Jussim, 1986 y 1991; Stúpek, 1996; citadas en Pintrich y Schunk, 2006) revelan cómo la esperanza y el optimismo actúan en nuestro cuerpo y cerebro de forma positiva. Rosenthal y Jacobson (1968) presentaron el clásico estudio de Pígalión en el que concluyeron que las expectativas del profesorado pueden actuar como profecías que se autocumplen, porque el rendimiento del estudiante viene a reflejar dichas expectativas.

Hemos de conseguir que los estudiantes integren en su mente su potencialidad para aprender (Gilbert, 2005) o, lo que es lo mismo, plasmar un mundo donde todo es posible, ya que lo que creemos es lo que en el futuro determina nuestra realidad, por lo que hay que tener fe en el potencial ilimitado de nuestros instrumentistas. Dicho de otro modo: si los músicos siempre hacemos lo que siempre se ha hecho, siempre conseguiremos con nuestro instrumento lo que siempre se ha conseguido.

La curiosidad como arma aliada

La curiosidad se nos presenta como una respuesta provocada por aquellas actividades que enfrentan al estudiante con información o ideas que contradicen sus conocimientos o creencias y que son sorprendentes o incongruentes (Pintrich y Schunk, 2006).

El ser humano es curioso por naturaleza, eso constituye un instinto de supervivencia (Gilbert, 2005). Por consiguiente, el instrumentista curioso que considera que una determinada laguna informativa es asequible debería sentirse eficaz y motivado para intentar superarla y aprender.

Asimismo, la curiosidad es capaz de captar la atención de los estudiantes, activada por determinadas características de la información como son su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad. Elementos que nos ayudan a presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del instrumentista, y variar los elementos de la tarea para despertar su curiosidad (Tapia, 1997).

La novedad es otro elemento motivador basado en el instinto curioso del ser humano, sobre todo si es de elevado

contraste. Lo nuevo, sea positivo o negativo, nos atrae y se fija fácilmente en nuestra memoria. Como ideas, buscar obras inéditas, repertorios poco explorados, nuevas agrupaciones.

Por último, también podemos servirnos de estrategias semejantes a las usadas en círculos radiofónicos y televisivos, como puede ser la idea de avanzar (Gilbert, 2005). Como docentes, podemos avanzar el contenido de la próxima clase, avanzar cual será la próxima obra, avanzar dónde será la próxima audición; todo ello nos servirá de pauta motivadora para el aprendizaje.

Hacer explícita la relevancia de los contenidos a abordar

Otro de los factores que condicionan la intención con que el instrumentista va a abordar el proceso de aprendizaje es la percepción de la relevancia de los contenidos que debe aprender o de la práctica que va a realizar. Todo estudiante afronta las actividades de aprendizaje preguntándose: ¿Para qué necesito saber esto? Es decir, busca el significado de lo que se ha de aprender y su respuesta va a condicionar la motivación que presentará para atender a una explicación o realizar una actividad, así como el esfuerzo que va a poner en todo ello.

Es preciso conocer que el significado que los instrumentistas otorgan a una determinada actividad depende del grado en que son capaces de situar la tarea en el contexto de sus conocimientos previos y de que sean capaces de determinar las implicaciones futuras de su realización. La actividad del docente puede promover que se consigan ambos factores, relacionando explícitamente el contenido de la instrucción con las experiencias, conocimientos previos y los valores de los estudiantes, en la medida en que los conocemos de sesiones anteriores (Tapia, 1997).

Si los docentes no proponemos actividades que pongan de manifiesto el valor de lo que se realiza para alcanzar competencias intrínsecamente valiosas, o si no hacemos explícito, al menos directamente, dicho valor, lo más probable es que el instrumentista no perciba su relevancia y no afronte la práctica con la motivación adecuada. En definitiva, dependiendo de las razones que demos a los estudiantes, variará su implicación en el aprendizaje y su respuesta afectiva frente al trabajo.

Estrategias a usar durante el desarrollo de la práctica instrumental en el aula

Durante el transcurso de las actividades de aprendizaje hay que conseguir que la motivación del instrumentista no cambie y se mantenga orientada hacia la adquisición de competencias y desarrollo de sus capacidades, en vez de orientarse hacia otras metas, como la idea de que lo importante es superar el curso, quedar bien ante el profesorado o superar a otros compañeros.

Activación y mantenimiento del interés durante la clase

Veamos diversas estrategias que afectarán a la comprensión, interés, motivación y aprendizaje del estudiante y que pueden resultarnos útiles:

- Variar y diversificar las tareas. Hemos visto que mantener el interés y la atención, depende de la curiosidad, la cual a su vez dependía de la novedad de la tarea y de que ésta plantease problemas e interrogantes. La curiosidad implica orientar la atención de forma selectiva

hacia un fenómeno, sin embargo con el transcurso del tiempo se produce una habituación, por lo que diversificar las tareas supone seguir experimentando de nuevo curiosidad. Por ello se deben diseñar actividades variadas, adaptadas a los diversos niveles de capacidad y de conocimientos previos del estudiante, de modo que resulten atractivas (González, 2005). También es importante presentar actividades diversas encaminadas a un mismo objetivo en lugar de presentar una tarea única (Rinaudo y otros, 2003).

- Activación de conocimientos previos. La comprensión está condicionada por la conexión entre lo que el estudiante sabe y lo nuevo que el docente indica, por lo que es preciso que se establezcan las relaciones adecuadas (Tapia, 1997).

- Discurso jerarquizado y cohesionado a un ritmo fácil de seguir. La comprensión aumentará en la medida en que el discurso sea temáticamente coherente y gramaticalmente cohesionado. Hay que tener precaución con las frases inacabadas y los conceptos sobrentendidos (Tapia, 1997).

- Uso de ilustraciones. Si el instrumentista novel no encuentra un referente claro para un determinado concepto, se verá mermada su comprensión, interés, motivación y, a su vez, el aprendizaje. Por ello el docente puede acentuar la motivación mediante el uso de imágenes y representaciones interesantes que capten y mantengan su atención (Pintrich y Schunk, 2006). En nuestro caso pueden resultar útil el musicograma.

- Uso de ejemplos. Referentes como las ilustraciones suponen uno de los recursos principales para mantener el interés durante el desarrollo de la clase (Tapia, 1997) que, en el caso que nos ocupa, puede ser proponer ejemplos musicales o, simplemente, llevar a cabo la audición de diversas interpretaciones de calidad.

- Sugerir metas parciales. Ir avanzando por etapas resulta muy motivador y estimulante para el futuro instrumentista.

- Orientación de la atención al proceso más que al resultado del aprendizaje (Coll y otros, 1993).

- Planificación precisa de las actividades que va a realizar el estudiante (Tapia, 1997).

El sentimiento de control: Aportar el máximo de posibilidades de opción.

Paris y Turner (1994) consideran que la esencia de la motivación intrínseca radica en la posibilidad de elegir entre diversos cursos de acción o, al menos, en la libertad para dedicar distintas intensidades de esfuerzo a diferentes actividades.

No podemos responsabilizar a los estudiantes de todo lo que ocurre en el aula, pero sí podemos hacer que sientan que controlan lo que sucede, que son coautores de su aprendizaje y no pasajeros pasivos del viaje. El docente debe promover la participación del estudiante en la toma de decisiones ya que de este modo es posible que al percibir un mayor control sobre sus propios aprendizajes se fomente un mayor nivel de motivación (Huertas, 1999) puesto que, en definitiva, lo que el instrumentista necesita es un mayor grado de autonomía y de autodeterminación.

Investigaciones sobre el cerebro humano demuestran que lo que marca la diferencia en los niveles de estrés no es el control, sino el sentimiento de control, la percepción de que

influyamos directamente en nuestra vida. Según afirma Jensen (1996), cuando se nos da la oportunidad de elegir, de decidir qué hacer y en qué forma, hay menores niveles de estrés ya que se modifica nuestra bioquímica liberándose endorfinas (dopamina y serotonina), que son neurotransmisores placenteros. En caso contrario, cuando no existe control, se libera noradrenalina, neurotransmisor que bloquea nuestro pensamiento y conduce a una baja moral, un aprendizaje deficiente y una reducción de la motivación. Comprobar que se está realizando la tarea que uno ha elegido produce una experiencia emocional gratificante, mientras que al realizarla por obligación se desencadena una experiencia emocional negativa (Coll y otros, 1993), de manera que el incremento de la percepción de competencia y autonomía propiciará un estado de motivación intrínseca (motivación más autodeterminada), mientras que la frustración de las mismas estará ligada a una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (motivación menos autodeterminada) (Deci y Ryan, 2000).

El docente de instrumento debe ofrecer el máximo de posibilidades de opción y decisión en el aula, de este modo se facilita que las actividades de aprendizaje se orienten hacia el trabajo autónomo y sirvan para fomentar la responsabilidad personal de cada estudiante. Los contextos en que estas posibilidades de opción pueden darse son múltiples, según Tapia (1997):

- Durante las explicaciones el estudiante debe considerarse libre para intervenir. De este modo observa si comprende o no, y cuándo debe preguntar.

- El estudiante también debe participar en la planificación de su proceso de aprendizaje. Trasladado al aula de instrumento puede significar algo tan sencillo como dar a elegir al instrumentista entre dos obras de similar dificultad, o preguntar si prefieren tocar primero Bach o Mozart. Como docentes no perdemos el control general y permitimos al estudiante tomar una decisión de modo que asuma algún control. No hay que olvidar el importante papel motivador que ejercen las preferencias musicales en la elección del repertorio. La motivación no depende sólo de factores psicológicos, también estéticos, de la capacidad de movilización de la música en función de las propias preferencias (Green, 2002). Por ello, la libre elección del repertorio entre obras de características similares es motivacionalmente muy positiva.

Facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias

En el ámbito musical, la confianza interpretativa se basa en el concepto autoeficacia de la teoría de Bandura (1977). Este autor evidencia que los niveles más altos de autoeficacia percibida son acompañados de logros de mayor rendimiento. Por otra parte, asegura que la percepción personal de desconfianza obstaculiza el uso eficiente de las propias habilidades (ibíd.), por lo que el hecho de confiar en uno mismo, juega un papel importante en la ejecución de las habilidades de rendimiento desarrolladas.

Las expectativas de autoeficacia se generan mientras el estudiante observa su progreso hacia la meta, lo que implica que está adquiriendo las habilidades necesarias para realizar la actividad (Elliott y Dweck, 1988). A su vez, el hecho de proporcionar al estudiante una adecuada retroalimentación

sobre el progreso hacia la meta, también aumenta su autoeficacia (Schunk y Swartz, 1993).

Si el instrumentista está desmotivado porque al intentar aprender una determinada obra no consigue resultados, se requiere algo más que despertar su curiosidad, mostrar la relevancia de la obra, o dar oportunidades de opción y de autoresponsabilizarse de su trabajo, para poder motivarle. Es preciso que cuando lo intente, aprenda y perciba que progresa, es decir, que experimente que, fruto de su esfuerzo, es más competente y obtiene resultados musicales. Cuando el sujeto aprende nuevos conocimientos o nuevas destrezas, se produce una respuesta emocional de carácter gratificante ligada a esta percepción de competencia (Coll y otros, 1993).

La experiencia de progreso es fundamental para que el instrumentista afronte con motivación su trabajo diario. El hecho de sentirse competente le ofrece posibilidades de opción y esto amplía su autonomía personal. Por ello, para que el estudiante se encuentre a gusto realizando su trabajo individual, fuera del aula, y lo acepte de buen grado, como algo propio, junto con las prácticas adecuadas hay que propiciar una forma de pensar respecto al trabajo centrado en torno a estas ideas adaptadas de deCharms (1976):

- El instrumentista que busca superarse durante su práctica individual no espera a que le indiquen lo que ha de hacer, sino que se propone sus propias metas y trabaja por conseguirlas. Para ello el docente puede propiciar un diálogo consensuado con el estudiante en el aula acerca del planteamiento de objetivos.

- El instrumentista que busca superarse durante su estudio, si encuentra dificultades en un pasaje musical, divide la tarea en pasos pequeños de menor dificultad. Para ello el docente puede propiciar en el aula la práctica fragmentada, trabajando en profundidad pequeñas secciones siguiendo la estructura musical, es decir, la lógica formal del texto.

- El instrumentista que busca superarse durante su práctica individual desecha pensamientos como «no soy capaz de tocar así». Los sustituye por: «¿Cómo puedo hacerlo?» y busca otros medios sin descartar ninguno en principio. Para ello el docente durante su práctica debe intervenir constructivamente modificando aquellas palabras que conllevan a la autolimitación o la descalificación por otras más positivas que sean consecuentes con el trabajo personal realizado y refuercen la confianza del instrumentista en sí mismo.

- El instrumentista que busca superarse durante su estudio no es reactivo a pedir ayuda si la necesita realmente, recuerda que es de sabios preguntar. En estos casos, el docente ha de sugerirle que recurra a los expertos.

- El instrumentista que busca superarse durante su práctica individual pide que le enseñen a hacer las cosas por sí mismo, no a que se las hagan. Para ello el docente con su intervención no puede olvidarse de que una de sus metas principales es lograr la autonomía del futuro intérprete.

- El instrumentista que busca superarse durante su estudio recuerda que lo importante es aprender de los errores, algo normal durante el proceso de aprendizaje musical. Para ello el docente, durante la práctica, debe recordarle que el error es un derecho, un paso obligado.

- El instrumentista que busca superarse durante su práctica individual aprende a compensar sus limitaciones, técnicas o interpretativas, buscando los medios necesarios. Para ello el docente puede sugerirle el uso de la práctica mental ya que, en la imaginación, un instrumentista no tiene límites.

- El instrumentista que busca superarse durante su estudio disfruta cuando progresa en el instrumento, porque se ve a sí mismo competente. Para ello, el docente debe convencer al futuro instrumentista de que, durante la práctica musical, debe disfrutar de su viaje.

De modo que el uso recurrente de este tipo de intervenciones durante el periodo de estudio individual contribuye a crear un clima que facilita la percepción de progreso del instrumentista, sobre todo si la actuación del profesorado durante el planteamiento de las clases es coherente con dichas ideas.

Reflexionar sobre el aprendizaje

En ocasiones nos encontramos con un instrumentista bloqueado que, de pronto, consigue solucionar un problema. Si ello sucede debemos estimularle para que reflexione activamente sobre los procesos que ha seguido para conseguir salir adelante, es decir, se trata de realizar un proceso de metacognición (Gilbert, 2005). Lo más probable es que el estudiante considere que es fruto de la casualidad. Sin embargo, debemos perseverar con nuestras preguntas: «¿qué posición has usado para conseguirlo?», «¿qué sensación muscular te ha producido?», ¿de qué idea musical has partido, cuál has desechado?»...

El fracaso como retroalimentación

Se debe fomentar la visión de los errores y el fracaso como parte del proceso de aprendizaje (Ames, 1992). El error es un derecho, un paso obligado, si éste es superado, no sólo constituye una etapa necesaria en el progreso, sino que puede ser un trampolín para superar los límites que, a menudo, no son más que aparentes (Prot, 2004). Lo importante es reformularlo de forma positiva, puesto que simplemente no hemos conseguido lo que nos proponíamos en primer lugar (Gilbert, 2005). Sin embargo, sabemos que es imposible no conseguir nada pues si, por ejemplo, me propongo obtener un *forte* y fracaso, no me quedará sin nada, habré obtenido un *mezzoforte* (o un matiz inferior) y habré aprendido cómo no obtener un *forte* y cómo tocar *mezzoforte*. Todo es cuestión de perspectiva.

La idea de aprender mediante el fracaso es fundamental en nuestro desarrollo. Aprendemos mucho más de los errores que con el éxito inicial. Un docente de instrumento que no cometió errores y no tuvo problemas en sus años de estudio a la hora de ejecutar las escalas, difícilmente podrá empatizar con el desesperado estudiante y ayudarle. La mayor parte de instrumentistas tienen la oportunidad de aprender y practicar estrategias para afrontar el fracaso a lo largo de su formación. Sin embargo, el problema reside en aquellos estudiantes más talentosos que nunca tuvieron problemas en el conservatorio y acaban sus estudios con “la incapacidad de saber qué hacer cuando no se sabe qué hacer” (Gilbert, 2005, p. 162).

Por tanto, hemos de dar ejemplo de la actitud del fracaso como retroalimentación en lugar de basar nuestra docencia en planificar con todo detalle lo que queremos que hagan nuestros futuros instrumentistas para que después lo lleven a

cabo. Démosles la oportunidad de hacer y de este modo, si fracasan, podrán experimentar estrategias para salir a flote.

Estrategias de automotivación durante el estudio individual

Gran parte del aprendizaje de cualquier instrumento se basa en la calidad del trabajo individual y en la adquisición de hábitos de estudio eficaces que acompañarán al instrumentista a lo largo de su vida.

Concentración en el estudio

Muchos instrumentistas revelan su dificultad de mantener la concentración durante largos periodos de tiempo, lo que es un hecho natural del ser humano. Las actividades de descanso a intervalos regulares son uno de los indicadores más importantes de la eficacia del aprendizaje.

Si representamos en una gráfica el aprendizaje en función del tiempo, observaremos que al comienzo existen unos elevados niveles de aprendizaje al igual que al finalizar. Es el efecto de lo primero y de lo reciente, recordamos mejor los inicios y los finales, pero no lo intermedio (algo que conocen muy bien los publicistas). De ahí la importancia de fraccionar el estudio, vigilar los niveles de energía, los niveles de oxígeno y hacer lo suficiente y con la suficiente frecuencia para seguir adelante (Gilbert, 2005).

Autoestima

Este popular término se conoce en el ámbito científico como el constructo de la autovalía y se refiere al afecto o a las emociones del sujeto hacia sí mismo o la propia evaluación de sí mismo (Pintrich y Schunk, 2006). La autoestima es una cualidad de gran importancia en todo proceso de enseñanza-aprendizaje como pauta de motivación académica (González Torres, 1997). Cuando el instrumentista se reconoce a sí mismo capaz de progresar y desarrolla su autoconfianza, alimenta su motivación. No hay motivación posible sin imagen positiva y constructiva de nosotros mismos: no una imagen idealizada, sino al contrario, la imagen que representa los recursos y los límites de la persona y que le permite crecer (Prot, 2004).

Para poseer una elevada autoestima el futuro instrumentista debe sentirse capaz y querido y se deben sentir las dos cosas, no basta con una. Sin embargo, hay que tener presente que no podemos conseguir que el estudiante incremente su autoestima por encima de la que nosotros mismos tenemos, como personas y como docentes. Si nuestro nivel de autoestima es bueno sólo entonces podremos ser de utilidad para los futuros instrumentistas. Es una idea a la que Handy (2000) se refiere como el «egoísmo adecuado». ¿Somos adecuadamente egoístas?, ¿dedicamos tiempo a cuidarnos para ser capaces de cuidar a los demás? Si las respuestas son negativas, debemos comenzar a hacerlo para poder ayudar a los músicos noveles.

No obstante, hemos de tener en cuenta que no podemos elevar la autoestima de nuestro estudiante, sino que es él mismo quien debe hacerlo, de modo que la mejor estrategia que podemos usar como docentes es asegurar un entorno de elevada autoestima para todos ellos (Gilbert, 2005).

Mantenimiento del interés del estudiante cuando trabaja individualmente

Cuando el instrumentista se sitúa solo frente a su trabajo, los factores que controlan el mantenimiento de la atención en que se refleja el interés por lo que hace, son

fundamentalmente de tipo personal. Por una parte, si la meta del estudiante es aprender, disfrutar de la música y superarse, se requiere que la tarea suponga cierto desafío, aunque interpretar una obra muy simple de la mejor manera posible no tiene por qué ser algo necesariamente sencillo. Por otra parte, está la capacidad de autorregulación de la propia actividad mediante autoinstrucciones y automensajes, según indica Meichembaum (1977). Veamos las estrategias que puede usar el docente de instrumento en este sentido, evitando el bloqueo y la pérdida de interés y motivación de los estudiantes:

- Instrucciones detalladas. Señalar los pasos que configuran el proceso mental que el instrumentista debe seguir para centrar su atención.
- Importancia del proceso de ejecución más que en el resultado. Lo importante es aprender a realizar la tarea más que el hecho mismo de resolverla. El instrumentista debe prestar atención a los puntos difíciles, reflexionar lo que hace para resolverlos y, si no lo consigue, pedir ayuda al docente. Si se orienta hacia el proceso y no hacia el resultado, se logrará que el estudiante reflexione y mejore su proceso de aprendizaje motivado (Limón, 1997).
- Proponer objetivos intermedios. No se busca conseguir la perfección, sino alcanzar progresos parciales, recordando al instrumentista el camino que tiene por delante con nuevos retos para que siempre exista desafío (Tapia, 1997).

Conclusión

La motivación constituye uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje favorable de cualquier instrumento. En el artículo se destaca la importancia de las actuaciones del profesorado como aspecto clave para mejorar la motivación de los estudiantes, sobre todo si se orientan a crear un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de pautas de intervención motivacional consigue estimular a los futuros instrumentistas durante el proceso de aprendizaje en el aula y durante sus largas horas de estudio individual. En definitiva, un estudiante motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, lo cual redundará en desempeños profesionales de mejor calidad.

Referencias citadas

- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Apellániz, E., González, F. J. y Molina, E. (2006). *Piano Complementario I*. Madrid: Enclave Creativa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. (1993). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation change in classroom*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Dusek, J. B. (1985). *Teacher expectancies*. Lawrence Erlbaum. Op. Cit en Pintrich y Schunk (2006).
- Elliot, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González Torres, M. C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Londres y Nueva York: Ashgate.
- Handy, C. (2000). *Beyond Certainty: The Changing Worlds of Organisations*. Londres: Random House.
- Huertas, J. A. (1999). Cultura del profesor y modos de motivar: A la búsqueda de una gramática de los motivos. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Jensen, E. (1996). *Completing the puzzle: The brain-based approach to learning*. Del Mar: Turning Point.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological review*, 93(4), 429. Op. Cit en Pintrich y Schunk (2006).
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological review*, 98(1), 54. Op. Cit en Pintrich y Schunk (2006).
- Limón, M. (1997). *Motivación y cambio conceptual: implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum Press.
- O'Neill, S. A. y McPherson, G. E. (2002). Motivation. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Ed.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Paris, S. G. y Turner, J. C. (1994). Situated Motivation. En P. Pintrich, D. Brown y C. E. Weinstein, (Ed.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119. Disponible en <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27901/27031>.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. En D. Berliner y R. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology*. Macmillan: Nueva York. Op. Cit en Pintrich y Schunk (2006).
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Sobre la Autora

Silvia Tripiana Muñoz

Doctora en Ciencias de la Educación y Didácticas específicas. Titulada Superior de Piano, Música de cámara y Solfeo, Teoría de la música, Transposición y Acompañamiento. Licenciada en Medicina y Cirugía. Es catedrática del Departamento de Piano del Conservatorio Superior de Música de Aragón desde hace 11 años e investigadora en el ámbito de la educación musical.

Silvia Tripiana Muñoz

Departamento de Piano.
Conservatorio Superior de Música de Aragón.
Vía Hispanidad, 22.
50009 Zaragoza (España)
silvmt@gmail.com



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril, Universidad de Miami (Estados Unidos)

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Carmen Carrillo Aguilera, Universidad Internacional de Cataluña (España)

Sergio Luiz Figueiredo, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Jèssica Pérez Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad de Londres (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patrick K. Schmidt, Universidad de Ontario Occidental (Canadá)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

María dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

María Helena Vieira, Universidad del Miño (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)