

INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL

ESTRATEGIAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL

Silvia Tripiana Muñoz

Conservatorio Superior de Música de Aragón

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han evidenciado como la motivación del alumnado resulta ser un factor esencial para que se lleve a cabo un aprendizaje eficaz (Alonso Tapia, 1997; Gilbert, 2005; González Fernández, 2005; González Torres, 1997; Lieury & Fenouillet, 2016; Pintrich y Schunk, 2006; Prot, 2004; Turienzo, 2016). De este modo, la formación de estudiantes se convierte en un proceso interactivo que no está supeditado exclusivamente al sujeto que aprende, sino que depende de la tarea de aprendizaje, de su contenido, de cómo sea presentada y del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza. Es decir, sujeto, tarea y contexto son los tres factores que interactúan entre sí determinando la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.

Arriaga y Madariaga (2004) realizaron un estudio sobre las condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música con el objetivo de analizar las formas de actuación del profesorado de educación musical y la posible relación que existe entre éstas y el índice de motivación del alumnado. De sus conclusiones, cabe destacar la necesidad de incluir estrategias de actuación del profesorado que incidan en la presentación de la actividad, activando la curiosidad e interés de la persona, e

intentando que encuentre sentido a todo aquello que realiza. En cuanto al desarrollo de actividades, destacar estrategias como la disponibilidad del docente, el asentimiento, salvaguardar lo positivo de cada estudiante, aproximar los conocimientos previos y los nuevos, así como el trabajo cooperativo, muy útil para estimular el interés y la motivación del alumnado. De este modo, Arriaga y Madariaga (2006) consideran que la motivación es influida por el contexto de grupo, por la manera en que el alumnado percibe las situaciones de enseñanza y aprendizaje musical y por las representaciones que construye acerca del profesorado.

ESTRATEGIAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL

El uso de estrategias de motivación en la enseñanza de algo tan vocacional como el aprendizaje de un instrumento puede parecer en principio de poco interés. Sin embargo, la experiencia y el sentido común revelan que debido a los numerosos años de preparación que se requieren, junto con las largas horas de estudio individual que acompañarán al intérprete de por vida; hacen de la motivación, un factor importante en este tipo de aprendizaje (Tripliana-Muñoz, 2016).

Como se ha mencionado con anterioridad, los estudios sobre motivación académica distinguen tres factores que interactúan entre sí determinando la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. De

modo que, Alonso Tapia (1997) considera que las estrategias motivacionales se pueden agrupar en función de estos tres factores: sujeto, tarea y contexto.

El presente trabajo ha pretendido analizar las diversas propuestas y pautas de intervención motivacional relativas al contexto en el que se realiza el aprendizaje instrumental y avalarlas por medio de relevantes testimonios hallados en documentos referentes a la enseñanza de grandes figuras del piano como Karl Leimer (1931, 1938), Alfredo Casella (1936), Javier Alfonso (1944), Andor Foldes (1958), Heinrich Neuhaus (1958) y Stewart Gordon (2003).

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL RELATIVAS AL CONTEXTO EN EL QUE SE PRODUCE EL APRENDIZAJE

En la Figura 1, se presentan las diferentes pautas motivacionales:

Figura 1. Estrategias de intervención motivacional relativas al contexto en el que se produce el aprendizaje.



Estrategias implementadas al inicio de las actividades de aprendizaje

Cualquier proceso de aprendizaje necesita de un esfuerzo activo por parte del alumnado de recogida, análisis y elaboración de la información, así como, de su práctica (Alonso Tapia, 1997; Gilbert, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006). De modo que, es preciso que sea el propio instrumentista el que *quiera aprender* y para que exista dicha intencionalidad hace falta que se den determinadas condiciones.

Importancia del estado mental previo

Csikszentmihalyi (1990) estudió durante más de veinte años los estados de óptima experiencia, o lo que es lo mismo, aquellos momentos en los que la persona está profundamente concentrada y disfrutando al máximo. Estas investigaciones (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989) pusieron de manifiesto que lo que origina que una experiencia resulte verdaderamente satisfactoria es un estado de conciencia llamado *flow*, un estado de concentración tan profundo que equivale a estar absorbido plenamente en una actividad, requisito primordial para el aprendizaje.

La revisión de trabajos efectuada por (Gilbert, 2005) destaca de nuevo la importancia de conseguir un estado adecuado de la mente del alumnado como estrategia motivacional para alcanzar un fructífero y estimulante aprendizaje. Una propuesta avalada por Casella (1936). Este pianista consideraba de gran utilidad dar un breve paseo al aire libre antes

de comenzar las primeras clases del día o antes del estudio. De este modo, según su experiencia, conseguía un estado óptimo de conciencia.

Del mismo modo, Neuhaus (1958) asegura que el reposo, el buen estado de salud, el equilibrio del cuerpo y del espíritu constituyen las condiciones primordiales del éxito pianístico. De hecho, al relatar su época de concertista, menciona que sus recitales más exitosos habían tenido lugar después de un día tranquilo en el campo. Cuando su mente no era víctima del agotamiento o del nerviosismo excesivo que sufría en la ciudad de Moscú. Solo de este modo se puede conseguir la “concentración de todas las facultades mentales” que recomienda Leimer (1938:14) para cualquier instrumentista y, para ello, hay que “aprender a concentrarse y a mantener la concentración lo más activa posible” (Leimer, 1931:10).

Esperanza y optimismo

Las expectativas que el profesorado sostiene sobre el aprendizaje del estudiante (Pintrich & Schunk, 2006) constituyen una importante pauta de intervención motivacional a nivel académico. Numerosas investigaciones (Dusek, 1985; Jussim, 1991; Madon, Jussim, & Eccles, 1997; Schunk, 2012) revelan cómo la esperanza y el optimismo actúan en el cuerpo y, en concreto, sobre el cerebro de forma positiva. Especialmente destacan Rosenthal y Jacobson (1968) con el clásico estudio de *Pygmalión*. En él, se evidenció que las expectativas docentes pueden actuar como profecías que se autocumplen, ya que el rendimiento del alumnado viene a reflejar dichas expectativas.

Gilbert (2005) propone al profesorado que se involucre adecuadamente para mantener unos elevados niveles de esperanza en el aula aunque todo indique que el alumnado no es demasiado brillante. De modo que, si el resultado no es el esperado,

se debe modificar el modo de actuación, buscar recursos diferentes y planificar de nuevo el trabajo, sin olvidar el optimismo. Se trata de conseguir que los estudiantes integren en su mente su potencialidad para aprender, sin que importe su pasado. En definitiva, plasmar una perspectiva en la que todo es posible.

En este sentido, Gordon (1995) sugiere que el profesorado de instrumento se manifieste con esperanza y optimismo, con la convicción de que la música mejorará la calidad de la vida de su alumnado. Este pianista considera tan importante este principio, que asegura que no se debe dejar pasar ni una sola oportunidad de transmitir esta creencia motivadora a los estudiantes. El optimismo no necesariamente logrará que todos ellos compartan nuestra esperanza, pero sí mantendrá viva nuestra labor y la posibilidad de renovar, de modo continuado, nuestra llama interior.

Potenciar la curiosidad

La curiosidad es una respuesta provocada por aquellas actividades que enfrentan al alumnado con información o ideas que contradicen sus conocimientos o creencias y que son sorprendentes o incongruentes (Leeper & Hodell, 1989; Pintrich & Schunk 2006). La curiosidad se plantea como una estrategia muy útil, según Alonso Tapia (1997, 2005), para captar la atención del alumnado gracias a determinadas características de la información como son; su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad. Por ello, presentar contenidos novedosos, inciertos, sorprendentes o incongruentes y modificar intencionalmente los elementos de una determinada tarea puede despertar dicha curiosidad.

Percepción de relevancia de los contenidos

Cualquier estudiante al afrontar un nuevo aprendizaje busca el significado de lo que se ha de aprender y dicho significado va a condicionar la motivación que presentará ante el nuevo desafío, así como el esfuerzo implicado. En este sentido, otro de los factores que condicionan la intención con que el alumnado va a abordar el proceso de aprendizaje es su percepción acerca de la relevancia de los contenidos a aprender o de la tarea a realizar (Alonso Tapia, 1997, 2005). Según Lens, Matos y Vansteenkiste (2008), para constituirse en una fuente de motivación, el profesorado debe abordar el qué y el por qué del aprendizaje de su alumnado. Por ello, también se aumenta el interés del estudiante cuando se le ayuda a comprender que un determinado tema está relacionado con sus necesidades o metas. En definitiva, el profesorado debe reflexionar de forma explícita sobre la utilidad de los contenidos a abordar y fomentar la aplicación efectiva de todo aquello que deba ser estudiado (González, 2005).

En el ámbito musical, Neuhaus (1958) considera de gran importancia que cualquier pianista, desde sus comienzos, conozca las cualidades del valioso material con el que tendrá que convivir toda su

El pianista Stewart Gordon (1995) recuerda que, cuanto más predecible sea el profesorado, más tediosas serán sus lecciones. Este axioma debe suponer un toque de atención al ejercicio docente para reflexionar continuamente sobre el desarrollo de su práctica. Se debe activar la curiosidad del alumnado con nuevas explicaciones, nuevos modos de explicar, aclarar y presentar las ideas, especialmente en el caso de instrumentistas que llevan un prolongado periodo de tiempo estudiando con una misma persona.

vida si ha decidido ser profesional de la música. De hecho, cabe mencionar como relata la estimulante sensación que le embargaba cada vez que explicaba a sus estudiantes una nueva obra. Exploraba su profundidad, su misterio y buscaba razonar las leyes que rigen la composición para alcanzar, de este modo, la gran alegría de poder percibir y poder comprender.

En este sentido, Alfonso (1944) determina que cualquier instrumentista debe captar la relevancia de los diversos detalles de la obra a trabajar para motivarse en su aprendizaje. Considera preciso que comprenda el porqué de una determinada nota, un extraño matiz, un específico tempo..., de modo que no sean simples añadidos sin sentido, sino que deriven lógica y necesariamente de la expresión musical. Para ello, recuerda las palabras de Cortot:

La enseñanza actual de la música, ¿se esfuerza acaso bastante por penetrar en la naturaleza misma del arte que pretende dilucidar, de descubrir los móviles secretos de la inspiración del compositor?; ¿no sacrifica, quizás demasiado a la sola habilidad instrumental en detrimento de la inteligencia de los sentimientos? ¹.

¹ Palabras de Alfred Cortot, tomadas taquigráficamente por un estudiante durante uno de sus cursos de interpretación (Alfonso, 1944:92).

Estrategias a usar en la relación profesorado-alumnado

Se presentan diferentes pautas motivacionales al respecto.

Entusiasmo

En la vida cotidiana resulta fácil encontrar ejemplos de modelos entusiastas: personajes televisivos, oradores apasionados, personas dedicadas a la política.... Todos ellos fomentan la motivación, en diferentes contextos, de modo que la audiencia actúe del modo que ellos proponen. De hecho, Perry (2000) concluyó que los modelos que presentaban su mensaje de manera entusiasta aumentaron la respuesta de los observadores y su motivación de modo más notable que los menos entusiastas.

En el ámbito docente, el profesorado comprometido conoce la importancia del entusiasmo y sabe que, por suerte, es fácil de contagiar. Lo que a veces se olvida es que también es contagiosa su carencia (Gilbert, 2005). Por ello, cualquier docente no puede olvidar que al dirigirse a su alumnado en cualquier contexto, gracias a su actitud, tiene el poder de estimularles o desanimarles de igual modo.

Por medio de la comunicación verbal, parte de la información se transmite a través del lenguaje corporal y del tono de voz empleado. Los gestos docentes, el aspecto externo, cómo se dicen las cosas, el tono de resignación..., todo ello van a ser mensajes captados por el alumnado. Por este motivo, debemos transmitir nuestro delirio por el instrumento, por nuestra profesión docente, por el alumnado..., para que los futuros instrumentistas aprendan lo mucho que se puede lograr mostrando pasión. En la vida, la destreza por sí sola no basta; la pasión lleva mucho más lejos. Para ello, hay que comenzar predicando con el ejemplo. En palabras de Gandhi: "Sé tú el cambio que deseas ver en el mundo" (Gilbert, 2005:61).

Casella (1936:168) recuerda que en ningún caso la práctica docente ("la lección") debe convertirse en un acto frío, distante y carente de entusiasmo. Propone el modelo del maestro de piano Leschetizki

(hombre de excepcional inteligencia y gran artista que supo conservar un entusiasmo juvenil en su relación con su alumnado, más allá de los ochenta años). Asimismo, Alfonso (1944), consagrado pianista español de la escuela de José Trago, también considera que el término docente ideal debe corresponder a cualquiera que sea capaz de fundir en sus explicaciones el fruto del razonamiento y la llama del ideal. Solo de este modo dará a sus enseñanzas la categoría de verdaderas lecciones de amor al arte, despertando en cualquier futuro pianista el entusiasmo necesario para mantener la constancia precisa que requiere esta profesión.

Si como docentes no logramos trabajar en nuestro arte con entusiasmo, ya que las obligaciones nos impiden encontrar tiempo para tocar nuestro instrumento. No sólo no resolvemos el problema motivacional, sino que, según Gordon (1995), damos un mal ejemplo a aquel que ostensiblemente debe representar el concepto de la integración del hacer musical como parte de su manera de vivir, pero que de alguna manera es incapaz de concretarlo en la realidad. En definitiva, uno de los medios de despertar el interés y la ilusión del alumnado es transmitiendo nuestra predilección por la música, por el instrumento y por todo aquello que le rodea profesionalmente. No olvidemos que el profesorado más respetado resulta ser el más entusiasta (Thompson, 1995) y, si transmitimos entusiasmo por dedicar horas de estudio al piano, el mensaje se afianzará profundamente en futuros instrumentistas.

Fomentar las buenas relaciones en el aula

Resulta ser muy positivo dedicar tiempo a establecer relaciones cordiales con el alumnado, es una inversión que, según Alonso Tapia (1997, 2005) y Gilbert (2005) recompensa favorablemente. Para ello, no es necesario programar viajes de estudio a lugares remotos, basta simplemente con usar la sonrisa como aliado. Gilbert (2005) propone diversas técnicas al respecto: la sonrisa de bienvenida a clase; tratar al estudiante más problemático como si fuera el más querido; agradecer al alumnado de modo sincero su presencia en clase; transmitir la alegría de verles de nuevo... De modo que, si el profesorado quiere conseguir que su alumnado esté motivado, debe actuar con motivación.

Casella (1936) señala que lo ideal es que la lección de piano se asemeje a un acto de fe celebrado en perfecta afinidad de espíritu entre docente y estudiante, en un esfuerzo común hacia la luz de un conocimiento sublime y con la serenidad que sólo puede dar la revelación de la belleza. En ningún caso, debe convertirse en un acto frío y sin entusiasmo, ya que no existe combinación más perfec-

ta que un pianista motivado para aprender y un profesorado fanático de su instrumento con buenas herramientas de aprendizaje.

Por ello, Neuhaus (1958) se manifiesta en contra de la obediencia imperativa, del orden y la ejecución. Al tratar la interacción docente-estudiante, se opone a una relación de tipo oficial-soldado, ya que considera que la armonía perfecta entre los dos participantes implicados va a suponer la garantía del éxito del proceso de aprendizaje. De hecho, para mejorar esta relación, Gilbert (2005) propone la idea de la retroalimentación personalizada, es decir, que lo que el estudiante reciba vaya dirigido a su persona y no se trate, simplemente, de tópicos reiterados. Es importante mencionar su nombre, tener en cuenta sus gustos o preferencias, pensar en sus necesidades... Y, por supuesto, cuidar el lenguaje, de modo que se sitúe a un nivel en el que se pueda establecer una comunicación, que sea comprensible y se acerque a su modo de expresión.

Aceptación incondicional del alumnado

Según Alonso Tapia (1997, 2005), la percepción por parte del estudiante de que el profesorado le escucha y se preocupa de que aprenda, sin compararle con el resto; señala sus progresos y no sólo lo negativo; y no propicia los favoritismos; todo ello se relaciona positivamente con el rendimiento y la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es esencial que cualquier estudiante experimente que su profesorado está tan disponible para su persona como para el resto; algo que dependerá, según Prot (2004), del tiempo de dedicación. El alumnado debe percibir que los apoyos que recibe se ajustan a su ritmo y le ayudan a progresar sin compararle con otros.

Cada individuo posee sus propios obstáculos, sus gustos y sus ganas de trabajar, y los docentes deben velar por no reducir a cada estudiante a su comportamiento, a su capacidad de trabajo, ni a sus resultados académicos o profesionales. De hecho, Neuhaus (1958) considera que un método de enseñanza del piano dialécticamente fundado, debe estimular todos los grados del talento, desde estudiantes musicalmente poco dotados hasta aquellos provistos de una genial fuerza de la naturaleza. Si

un método de enseñanza se centra únicamente en un sector limitado de alumnado, resultará ser incompleto e inoperante. Según la reflexión de Neuhaus (1958), es preciso ser metódico (y un espíritu metódico implica estudiar la realidad). Sólo así se abarcará todo el horizonte de posibles estudiantes, con un sistema que acepte incondicionalmente a todos por igual o, como mencionaba Leimer (1931:13), que sea de "gran provecho para cualquier alumno".

Gordon (1995) posee un criterio similar y anima al profesorado a ser creativo y a tratar de incorporar a la enseñanza ingredientes de interés aceptando a todo el alumnado sin condiciones, sean receptivos o no. Si el instrumentista se aburre, es hostil, poco musical o actúa con pereza; no hay razón alguna que justifique el sometimiento a tales actitudes. Cualquier docente debe comprender que por más esfuerzos que se hagan en uno u otro sentido, por lo menos uno de los dos participantes del juego se verá gratificado por la lección. Con suerte, al disponer del poder de la música, posiblemente tanto estudiante como docente se sentirán motivados con el sólo intento de descubrirla.

Mensajes durante el desarrollo de la clase

Los mensajes del profesorado a lo largo de la práctica educativa, sobre todo si son consistentes, regulares y orientados a una misma dirección, contribuyen notablemente a definir la motivación con que los estudiantes afrontan su tarea (Alonso Tapia, 1997, 2005). De modo que, los mensajes emitidos antes de la tarea deben ser orientados hacia metas de aprendizaje y a centrar la atención del alumnado. Los llevados a cabo durante la implementación de la actividad deben ofrecer determinadas pistas que ayuden al alumnado a pensar y, a su vez, deben transmitir confianza. Por último, los mensajes posteriores a la ejecución de la tarea deben consolidar lo aprendido y ayudar a disfrutar del proceso de aprendizaje.

Manejo de recompensas

Las recompensas son otra forma de interacción. Según Coll, Palacios y Marchesi (2005), los premios y castigos son reforzadores externos de la conducta cuyo uso tiene serias limitaciones, son efectivos mientras están presentes pero al desaparecer su efecto no es muy duradero. Sin embargo, según Alonso Tapia (1997, 2005), existen posibilidades y condiciones de aplicación efectiva:

- Para la consecución del refuerzo, es preciso emitir reglas claras y de aplicación sistemática.
- Tras la realización de la conducta deseada, a mayor inmediatez en la consecución del refuerzo, mayor eficacia presentará dicho refuerzo.
- No toda conducta se debe reforzar directamente con el éxito, en ocasiones, es necesario reforzar una aproximación parcial. Por ejemplo, se puede reforzar la disminución de errores de lectura en el instrumento, aunque se siga cometiendo alguna imprecisión con respecto a la partitura.
- “Refuerzo de la conducta tras la formación pasiva de ésta” (Alonso Tapia, 1997:99). En el caso de alumnado que es incapaz de imitar y no muestra ningún tipo de conducta a reforzar.

En este sentido, Neuhaus (1958) relata que una de sus tareas más atractivas y apasionantes como maestro consistía en dialogar con sus estudiantes sobre aspectos artísticos y estéticos. Su objetivo era que esos contactos no se redujeran a una simple conversación sino que se apoyasen en el deseo de perfeccionamiento y en una búsqueda constante de la calidad sonora (una idea que también promovía Leimer, 1931, 1938). Estos mensajes dirigidos en esta dirección asegura que contribuían notablemente a afianzar la motivación con que su alumnado afrontaba las obras musicales.

No obstante, con el fin de minimizar los posibles efectos negativos de estos incentivos externos, González (2005) recomienda que se eliminen tan pronto como se estimen innecesarios.

En el ámbito instrumental, las recompensas se presentan como estrategias motivacionales. De hecho, Gordon (1995) asegura que cualquier pianista en formación necesita que se le gratifique tanto por el hecho de hacer música en grupo como por sus presentaciones como solista. El alumnado precisa de un tipo de estímulo que va más allá de la simple admiración de sus iguales o de los adultos y, para ello, propone premiarle con esa obra que tanto le gusta, estimular su interés creativo con una creación propia, hacerle partícipe de un grupo de cámara, o bien ofrecerle la posibilidad de acompañar a cantantes.

Modelos de actuación

Los modelos son influencias importantes en la motivación del alumnado (Alonso Tapia, 1997, 2005; Bandura, 1986; Schunk, 1987). Según Pintrich y Schunk (2006), cuando el profesorado expresa lo que piensa acerca de sus aciertos y errores, sus preferencias respecto al trabajo, sus expectativas y otros aspectos de su conducta; sirve de imagen y modelo de actuación e imagen.

De modo que, cualquier estudiante percibirá el interés por aprender, cómo afrontar una dificultad o cómo actuar ante una equivocación en público. Es cierto que un comentario aislado no suele tener demasiada importancia, pero si una persona pone de manifiesto (con su ejemplo ante el alumnado) que lo mejor es preservar la propia imagen más que aprender y que, por tanto, se debe evitar toda acción que implique ignorancia, es probable que algún estudiante imite su comportamiento. Por ello, según Pintrich y Schunk (2006), el ejemplo docente respecto a qué metas son válidas, es otro de los factores determinantes de la motivación.

A lo largo de la historia de la música, han existido memorables instrumentistas cuyo modo de vida debería servir de modelo de actuación y los tratados analizados así lo reflejan. Leimer (1931) propone a Toscanini y Kreisler como modelo de naturalidad,

sencillez y autenticidad en la interpretación. Casella (1936) propone a Clementi, un ejemplo viviente de perseverancia y excepcional conciencia. Durante toda su vida, estudió diariamente el piano e, incluso cuando tenía ochenta años, practicaba durante dos horas al día sus ejercicios y estudios lo que le llevó a conservar su agilidad hasta el fin. Todo un modelo de constancia y amor al arte.

Por consiguiente, según Neuhaus (1958:168), “el maestro” (en sentido estricto) debe transformarse en el “colega mayor” del futuro pianista y servirle de modelo con sus conocimientos y experiencia. Todo docente responsable no puede olvidar la decisiva influencia que ejerce en su alumnado tanto a nivel intelectual como personal. Su modelo de actuación servirá, según Gordon (1995), para que cualquier estudiante elabore toda una serie de principios básicos, incluso de carácter filosófico. Algunos de ellos serán factores determinantes de su futura habilidad de enfrentarse a la vida (formando parte de los principios que van a configurar sus atributos como persona) y le ayudarán a definir sus patrones psicológicos y sus reacciones frente al medio social, independientemente del hecho de que llegue o no a ser profesional de la música.

Papel motivacional del profesorado

El profesorado realiza multitud de tareas inherentes a su función y, por ello, puede parecer utópico creer que a pesar de todo dispondrá de tiempo y esfuerzo para dedicarse a reflexionar acerca de cómo favorecer la motivación de su alumnado manejando estrategias de intervención adecuadas.

El esfuerzo que demanda este planteamiento es considerable, sin embargo, los fundamentos teóricos y los resultados favorables en investigaciones aplicadas al ámbito educativo alientan a continuar en esta línea (Alonso Tapia, 2005; González Fernández, 2005; González Torres, 1997; Lens et al., 2008; Lieury & Fenouillet, 2016; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003).

El profesorado hipnotizador: uso del lenguaje

Para Andor Foldes (1958), el factor más importante en los primeros años de aprendizaje es hallar al profesorado adecuado. Este pianista prefiere a jóvenes que suplan la falta de experiencia con paciencia, comprensión y con una actitud positiva frente al joven estudiante. Menciona la importancia de una persona simpática, que sepa hablar en el lenguaje infantil y que posea estrategias para combatir con palabras la resistencia inherente a todo aquello que suponga esfuerzo y trabajo serio. Foldes (1958) asegura que el éxito de las primeras lecciones depende casi por completo de la personalidad hipnotizadora del profesorado.

Cualquier docente debe ser consciente del poder del lenguaje que emplea y de los efectos positivos o negativos que sus palabras producen. Para ello, una herramienta muy potente (usada en la práctica hipnótica) es, según Gilbert (2005), las presuposiciones. Veamos un ejemplo:

¿Queréis hacer la audición antes o después de las vacaciones de navidad?

Frases de este tipo suponen una útil herramienta lingüística en la que el elemento fijo de la frase o pregunta se acepta sin cuestionarse en la mente subconsciente (es decir, la audición de instrumento se va a realizar de todos modos). Es lo que Salcedo (2016) denomina la comunicación persuasiva.

Gilbert (2005) asegura que el valioso poder del lenguaje sobre la mente surge al considerar que aquello en lo que una persona se centra, de forma continuada, es lo que al final obtiene. Por ello, una conversación basada en que el estudiante siempre llega tarde no será tan productiva como una conversación basada en la puntualidad. El ser humano no escucha la negación, por lo que, hay que con-

Divertir al alumnado

En el aula se pueden emplear toda una serie de emociones positivas como la diversión, el suspense, la intriga, la curiosidad, la novedad, la sorpresa, la pasión, la compasión, la empatía, el descubrimiento, la competición, la superación de obstáculos, los logros, la sensación de progreso... (Gilbert, 2005). La diversión es útil y, a su vez, esencial para aprender, no como un elemento adicional sino

cienciarse del valor de las presuposiciones y usarlas en beneficio propio. Veamos más ejemplos:

Los que estudien bien la obra tocarán en la audición final.

Cuando estudiéis bien la obra tocaréis en la audición final.

En la primera frase, la presunción es muy clara, no todos van a estudiar bien la obra y, por tanto, eso es lo que se espera de ellos. Sin embargo, en la segunda frase todo el alumnado tiene el mismo potencial para estudiar y tocar con éxito participando en la audición final. La experiencia quizás haga presuponer que no todos lo conseguirán, pero, de este modo, no se descarta a nadie (incluso antes de que empiece a estudiar) y el punto de partida es mejor y más justo.

Gordon (1995) compara el uso del lenguaje docente con el de cualquier persona encargada de dirigir un teatro. Considera que la misión de ambos es comunicar y transmitir conceptos que serán de utilidad para que los personajes adquieran un mayor poder expresivo y resulten convincentes. Para lograrlo, se debe explicar el mismo concepto numerosas veces y en diversas formas, de modo que, esta comunicación creativa se lleve a cabo hasta que se movilice en el personaje o en el instrumentista un punto de reconocimiento emocional e intelectual. En el momento en el que se funda con alguna vivencia personal, el resultado conseguido será óptimo. De modo que, el profesorado debe de abrir tantas vías de acción como sean necesarias. Se debe procurar no repetir la misma directriz o usar los mismos ejemplos; en cambio, sí deben buscarse de modo continuado nuevas formas de expresión, sin perder de vista el resultado que se desea obtener.

como parte integral del aprendizaje. De hecho, "en los últimos años se ha consolidado la tendencia de aprovechar los componentes motivadores propios de los escenarios de juego trasladándolos a contextos formales no lúdicos, fenómeno denominado gamificación" (traducido literalmente del inglés) (Villalustre & del Moral, 2015:15), con el fin de implicar al alumnado en procesos complejos y

predisponerlos favorablemente hacia la adquisición de diversos aprendizajes. De modo que, la gamificación resulta ser una estrategia eficaz para optimizar el proceso de aprendizaje así como la adquisición de competencias (Hamari, Koiviston & Sarsa, 2014; Villalustre & del Moral, 2015).

Bastantes años atrás, Neuhaus (1958) ya consideraba que todo método de aprendizaje instrumental debe ser a la vez instructivo y atractivo, tanto para el profesorado como para el alumnado, tanto para el debutante como para cualquier estudiante avanzado. De hecho, en francés se denomina *jouer* a la acción de tocar un instrumento y en alemán *spielen*. Es decir, tanto en uno como en otro idioma significa lo mismo, jugar. Vista la importancia del aspecto lúdico, según Casella

(1936:168), las clases deberían desarrollarse en una atmósfera de elevada serenidad y también de humor. Para ello el maestro se refiere a una cualidad esencialmente italiana que es la de actuar con la mayor seriedad aliada a un sano y jovial optimismo (fórmula que Casella nunca abandonó). La lección de piano debe significar para cualquier estudiante una profunda alegría, un hecho esencial que ilumine su semana y que sea esperado con impaciencia. En definitiva, Casella (1936), un afamado intérprete que obtuvo inolvidables consejos de Alfred Cortot, considera que la ejecución pianística debe ser considerada como un verdadero juego hecho de bravura, sangre fría y riesgo análogo a cualquier deporte.

DISCUSIÓN

A modo de conclusión, el propósito general del trabajo ha consistido en divulgar intervenciones motivacionales válidas, no sólo para llevarlas a cabo en el transcurso de las clases de instrumento, sino también para que acompañen y motiven al alumnado durante su estudio individual. Para ello, se han analizado siete libros representativos de la didáctica pianística del siglo XX verificando la importancia de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mencionados maestros. Como resultado, se ha evidenciado que la mayor parte de las pautas de intervención motivacional halladas en dichos textos no presentan ninguna justificación teórica que las avale, sino que son fruto de su experiencia docente.

La motivación constituye uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje favorable de cualquier instrumento y, en este caso, del piano. En el artículo se destaca la importancia de las actuaciones del profesorado como aspecto clave para mejorar la motivación estudiantil, sobre todo si éstas se orientan a crear un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de estrategias de intervención motivacional en el contexto del aprendizaje puede ser capaz de estimular a los futuros instrumentistas durante el desarrollo de las clases y durante sus largas horas de estudio individual. Por consiguiente, cualquier "estudiante motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, lo cual redundará en desempeños profesionales de mejor calidad" (Tripiana-Muñoz, 2016:31).

En este sentido, el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje es uno de los factores clave, por ello, profesorado y centro deben contribuir a crear un ambiente estimulante que incentive de modo satisfactorio a su alumnado. Puede ser de utilidad aportar información de tipo profesional, cultural, pedagógico-didáctica y, también, fomentar actividades musicales conjuntas como la participación en diversas agrupaciones, coros, orquestas, grupos de cámara, bandas... Todo ello sin olvidarse del papel fundamental que ejercen los familiares y allegados con su entusiasmo.

No obstante, tras la revisión efectuada, cabe dejar constancia que, en investigaciones futuras, sería interesante justificar teóricamente la validez de estas pautas y estrategias de intervención motivacional y comprobar su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. De este modo, se podría generalizar su uso en las aulas de instrumento con la suficiente garantía de éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, J. (1944). *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid: Unión Musical Española.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: ediciones Morata.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Editorial Edebé.
- Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 68, 131-140.
- Arriaga, C., & Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de psicodidáctica*, 17, 65-74.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Casella, A. (1936). *El piano*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2005). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper&Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. En Ames, C. & Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 45-71). New York: Academic Press.
- Dusek, J. B. (1985). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Foldes, A. (1958). *Claves del teclado*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- 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: Ediciones Universidad de Navarra.

- Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). Does gamification work? a literature review of empirical studies on gamification. In *47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, (pp. 3025-3034). IEEE. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological review*, 98(1), 54.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes : Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1–9. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10757/346219>
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.
- Leimer, K. (1931). *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Leimer, K. (1938). *Rítmica, dinámica y pedal*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2016). *Motivación y éxito escolar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 791.
- Neuhaus, H. (1958). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Perry, J. L. (2000). Bringing society in: Toward a theory of public-service motivation. *Journal of public administration research and theory*, 10(2), 471-488.
- 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: Ediciones Narcea.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 19 (1), 107-119.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Salcedo, A. (2016). *Comunicación persuasiva*. Madrid: ESIC editorial.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. New York: Pearson.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Thompson, S. (1998). Motivad a vuestros alumnos. *Revista Música y educación*, 33, 114-115.
- Tripiana-Muñoz, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 25-33.
- Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Barcelona: Alienta Editorial.
- Villalustre, L., & del Moral, M. E. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, (27), 13-31.