

COLABORACIONES ESPECIALES

INVESTIGACIÓN DE LAS HABILIDADES REQUERIDAS PARA TOCAR UN INSTRUMENTO MUSICAL

Dr. Gary E. McPherson

Traducción: Juan Schultis

Tengo la intención de reseñar en este artículo algunos de los principales hallazgos de la investigación que he conducido con niños aprendiendo a tocar un instrumento musical. A lo largo del mismo proporcionaré información acerca de lo que creo que son algunas de las más importantes implicancias de esta investigación en cuanto a proveer una enseñanza equilibrada, comprensiva y progresiva.

Este artículo está organizado en dos secciones. Primero, intento explicar la investigación que sustenta el criterio de que la ejecución de un instrumento debería abarcar más que el sólo aprender a ejecutar música a partir de la notación. Para hacer esto, exploraré parte de la investigación que he conducido para rastrear la adquisición de cinco estilos visuales, auditivos y creativos de habilidades musicales que defino como leer a primera vista y ejecutar música ensayada, tocar de oído y de memoria e improvisar. Segundo, exploraré la investigación que muestra que la manera en cómo piensa un estudiante sobre sí mismo, sobre la tarea y la realización de la misma es tan importante para su desarrollo como el monto de la práctica que realiza sobre su instrumento. Creo firmemente que aprender a ejecutar involucra una variedad de procesos cognitivos y que encontrar maneras de alentar a los estudiantes a creer en sí mismos y en su propia habilidad es un factor importante que afecta la persistencia y un compromiso para alcanzar plenamente su propio potencial.

Acercamientos tradicionales a la enseñanza instrumental

Hasta mediados del siglo XIX, la enseñanza de instrumentos era considerada como una habilidad, y el conocimiento asociado con aprender a tocar era transmitido de una generación a la siguiente en forma oral, con frecuencia a través de una forma de "aprendizaje" musical. El objetivo de la enseñanza musical era desarrollar un músico completo. Las escalas y los

arpeggios servían como medios para aprender el vocabulario común del lenguaje musical, y los ejercicios con frecuencia eran inventados por los ejecutantes para superar una dificultad técnica o musical y practicados en una variedad de maneras para complementar y ampliar las habilidades requeridas para ejecutar el repertorio (Gellrich & Parncutt, 1998). Consecuentemente, los instrumentistas aprendían a tocar su instrumento tanto reproduciendo como inventando música, siendo esto último "un resultado directo de un proceso de aprendizaje en permanente expansión" (Gellrich, 1992; p.288). En las primeras lecciones se ponía énfasis en la imitación por oído y la improvisación. En etapas posteriores se alentaban formas de ejecución tanto recreativas como creativas. Hasta alrededor de 1850 no era raro que los estudiantes dedicasen alrededor de un tercio o la mitad de su tiempo de práctica para componer e improvisar varios tipos de ejercicios (Gellrich & Parncutt, 1998):

La hija de Clara Schumann, María, escribió que su madre dedicaba regularmente tres horas por día improvisando pasajes y ejercicios. Cuando le pidió a su madre que anotara sus ejercicios técnicos diarios, Clara Schumann contestó que no podría hacerlo, su labor de ejercicios y pasajes cambiaba de un día a otro, según cuál era el aspecto de la técnica en que deseaba trabajar (citado en Gellrich & Parncutt, 1998, p.9).

Desgraciadamente, este equilibrado acercamiento al aprendizaje y la ejecución fue reemplazado a fines del siglo XIX por el aprendizaje reproductivo de acuerdo con programas prescriptos, como se evidencia en un arte especializado en la interpretación (Gellrich, 1992; p.292). Alrededor de 1830, como resultado de la invención de máquinas litográficas e impresoras de alta velocidad, fue posible la producción masiva de gran cantidad de partituras relativamente baratas (Gellrich & Parncutt, 1998). Mientra

que en el siglo XVIII fueron publicados pocos libros de ejercicios, desde la segunda mitad del siglo XIX éstos fueron muy comunes, y, como consecuencia de la manera de enseñar a tocar, cambiaban muy rápidamente. Con el acceso al nuevo material impreso el peso de la mayor parte de la enseñanza instrumental rápidamente pasó del desarrollo de habilidades en la interpretación, improvisación y composición, a la música como un arte reproductivo con el énfasis puesto en la técnica y la interpretación (Gellrich & Parncutt, 1998).

Una vez que los compositores comenzaron a publicar sus ejercicios en libros de métodos, la tradición oral, que antes había sido útil a los músicos durante siglos, se interrumpió irrefutablemente y no hizo falta mucho tiempo para que los instrumentistas comenzaran a practicar durante largos periodos sólo para desarrollar habilidades técnicas específicas que con frecuencia nunca eran aplicadas al ejecutar el repertorio. El creciente énfasis puesto en la virtuosidad y la en la experiencia técnica a veces llegaba a límites extremos, como en los informes de Chopin y otros pianistas de la época quienes, para ayudar a incrementar el vigor y la habilidad de sus dedos, utilizaban mecanismos o elementos tan simples como corchos, que colocaban entre sus dedos (a veces durante toda la noche!) a fin de incrementar la extensión entre los dedos (Gellrich & Parncutt, 1998). La desdichada consecuencia de esto era que los ejercicios con frecuencia eran repetidos interminablemente durante la práctica, a veces mientras el ejecutante estaba leyendo un libro o pensando en alguna otra cosa. Algunos estudiantes tuvieron éxito a pesar de tal práctica sin sentido, mientras que otros, como lo vemos aun hoy en día, lo encontraban aburrido y sin motivación.

Perspectivas modernas

Como resultado de un creciente énfasis en la técnica y en la ejecución de música desde la notación, la enseñanza instrumental corriente se orientó demasiado hacia la agilidad, tendiente a la representación y conductista, sin permitir a los estudiantes oportunidades apropiadas para desarrollar tanto su "vista" como su "oído". Aranosian (1982) sintetiza adecuadamente una tendencia creciente a re-evaluar la práctica pasada cuando establece que "de ningún modo es suficiente enseñar solamente habilidades técnicas y la historia de su empleo, si esperamos que los jóvenes contemporáneos hagan uso original e innovador de estas habilidades" (p.82). Rooke (1991) comparte una preocupación similar cuando se pregunta si los docentes de instrumentos tienen a sus alumnos:

demasiado programados y les conceden demasiada poca, o ninguna libertad para experimentar de acuerdo con sus inclinaciones personales. La mayoría de los docentes

enseñan a sus alumnos conceptos técnicos, auditivos y de notación, alentándolos a que almacenen interna y externamente habilidades para su propia ejecución, y para el aprendizaje y la apreciación de las creaciones de otros. ¿No habrá llegado la hora de mostrar a los niños cómo explorar, expresar y comunicar sus propias ideas como un aspecto importante de su aprendizaje instrumental y desarrollo interior? (p.20).

Estas observaciones ilustran una preocupación que apunta a mi presente investigación que fue enfocada sobre cómo desarrollan los músicos jóvenes su capacidad de lectura a primera vista, la ejecución de repertorio ensayado (es decir, aspectos visuales de la ejecución), y la improvisación (es decir, el componente creativo de la ejecución). La evidencia de los estudios de la investigación que he completado (McPherson, 1993, 1994a, 1994b, 1996a, 1997), sugiere que los músicos con éxito tienden a tener desarrollada su habilidad en cada uno de estos aspectos de la ejecución, y que aprender a coordinar el oído con la mano, tal como cuando un estudiante toca de oído, es una habilidad fundamental que en muchos programas de adiestramiento instrumental no se suele poner bastante énfasis.

Un importante aspecto que he examinado se refiere a los tipos de actividades musicales que, según informan los estudiantes, realizan durante su práctica individual y las actividades musicales con ella relacionadas (McPherson, 1996a 1996b). Mis hallazgos destacan importantes diferencias entre lo que su docente instrumental les pide practicar y la manera en que ellos estructuran su propia práctica individual. Las instrucciones de enseñanza de los tutores estaban casi totalmente restringidas al refinamiento del repertorio para las ejecuciones y a los ejercicios técnicos, y rara vez incluían alguna guía o estímulo en las formas de ejecución auditivas y creativas aquí descritas. Esto contrastaba fuertemente con el rango de actividades que los sujetos investigados informaron estar involucrados durante su práctica musical en el hogar, es decir, ensayar mentalmente la música y practicar la música de memoria, por oído e improvisando.

Estos resultados son coherentes con la obra de Davidson, Howe, Moore y Sloboda (1996), Howe, Davidson, Moore y Sloboda (1995), y Sloboda, Davidson, Howe y Moore (1996) quienes sugieren que existen muchos pero muy específicos factores del medio ambiente que son cruciales para el desarrollo de la habilidad musical. Por ejemplo, de sus participantes que adquirieron exitosamente habilidades musicales, los factores comunes incluyeron tener el respaldo de los padres, un maestro amable, amplias oportunidades de practicar junto con altos niveles de tiempo invertidos en la práctica formalmente fijada por el docente, y el compromiso informal automotivado (tal como la improvisación o ejecución de

cancioneros sólo "por diversión"). En contraste, resultó que niños que abandonaron el aprendizaje después de unos pocos meses no tuvieron el apoyo de los padres, generalmente no estaban en condiciones de evaluar las características personales y profesionales de sus maestros, participaban durante menos de un octavo del tiempo de práctica que invertían los niños exitosos, y tendían a realizar sólo la práctica fijada por el docente. Mientras practicaban en el hogar no participaban en actividades musicales "divertidas" o improvisatorias.

Los resultados de una muestra de alumnos de escuela secundaria con quien trabajé (McPherson, 1994a, 1994b, 1997) sugieren que la habilidad de "pensar en sonido", que se evidencia en cuán frecuentemente un músico informa que toca de memoria, de oído, e improvisando durante su práctica diaria, además de cantar, componer y ensayar/cantar en su mente, parecer estar estrechamente conectado con la habilidad de ejecutar de oído e improvisar. En notable contraste, el repertorio para ser ejecutado resultó estar significativamente correlacionado con el promedio de práctica diaria del estudiante y con la cantidad de tiempo que el alumno estuvo aprendiendo música, estudiando su instrumento y tomando lecciones particulares.

Importantes diferencias en el desarrollo fueron halladas cuando analicé los resultados de una muestra de estudiantes de escuela secundaria según los agrupamientos de niveles inferiores (es decir, edad escolar de 7 a 9) y superiores (es decir, edad escolar de 10 a 12). A pesar de haber estudiado su instrumento durante más de 4 años, los sujetos más jóvenes, en conjunto, aún no habían desarrollado su habilidad de escuchar (es decir, comprender) música relativamente sencilla desde la notación. Este hallazgo fue apoyado por un análisis de los protocolos a medida que los sujetos completaban cada una de mis mediciones de ejecución (ver McPherson, 1993, 1994a, 1994b, 1997). Los estudiantes más jóvenes y menos experimentados, tuvieron dificultad en crear una imagen auditiva a partir de la notación y en convertir esta imagen en la digitación instrumental requerida para tocar música de memoria. Estos sujetos tendían a memorizar la música mediante una aproximación netamente visual, tal como mirar la notación, y enfocar la atención sobre el contorno y donde ascendía o descendía la melodía (p.ej., "miré el perfil de la melodía y dije para mis adentros: comienza con un salto descendente, luego sube por grados conjuntos y luego salta descendiendo por el acorde), o diciéndose a sí mismos el nombre de las notas (es decir "si, sol, la...") sin un sentido de altura, pero tratando de mantener el ritmo del ejemplo. En contraste, los músicos que demostraron mayores niveles de logros, tendían a usar estrategias mucho más sofisticadas, tales como una digitación

silenciosa (es decir, un ensayo mental) de la melodía mientras cantaban el ejemplo internamente (McPherson, 1995a, 1996a).

El examen de las estrategias cognitivas que los sujetos comunicaron haber utilizado para ejecutar en cada uno de los estilos de ejecución musical y la real habilidad, según fuera evaluada en cada uno de las mediciones (McPherson, 1993, 1996a, 1996b), muestra hasta qué punto es de vital importancia el uso de una estrategia adecuada durante una ejecución, ya que significa saber cómo conectar lo que está en la mente con las digitaciones instrumentales necesarias para ejecutar los pensamientos de uno. Se halló una importante y significativa relación entre las estrategias utilizadas para ejecutar y la habilidad, como se evaluó en las mediciones. Por ejemplo, una característica distintiva de los mejores lectores a primera vista fue una aproximación decididamente auto-reguladora a este proceso que abarca:

1. la habilidad de buscar información relevante para una exacta interpretación antes del comienzo de la ejecución musical (tal como observar la armadura de clave y la indicación de compás, y revisar la música para maximizar la comprensión e identificar posibles obstáculos);
2. un breve período de ensayo mental de las principales dificultades antes de comenzar a tocar;
3. la dirección y el mantenimiento de la atención durante la ejecución a fin de prevenir problemas y observar las indicaciones musicales tales como indicaciones de expresión ubicadas por encima y por debajo de la línea musical; y
4. auto-monitoreo y evaluación de la respuesta, a fin de corregir la ejecución cuando se producen errores. Esto incluye estar en condiciones de comparar la información obtenida visualmente desde la notación con el "feedback" auditivo del sonido producido, para monitorear y evaluar el éxito (McPherson, 1994a; ver además, 1996a, 1996b).

Los mejores músicos poseían un rico repertorio de estrategias que usaban cuando se preparaban para tocar. Por ejemplo, los comentarios de un clarinetista que recibió la calificación más alta en mi test de ejecución de memoria, exhibe un nivel maduro de habilidad meta-cognitiva. Primero cantó para sí mismo el ritmo de la melodía para establecer y sentir un *tempo* apropiado. Luego cantó una vez toda la melodía antes de repasarla mentalmente un par de veces de principio al fin (cantando y digitando). Luego, para verificar que había memorizado correctamente la melodía, sacó la vista de la notación durante un breve período a fin de repasar la melodía mentalmente. A esto siguió un breve período durante el cual aisló y practicó una sección problemática antes de volver a ensayar mentalmente la melodía en su totalidad. Para este músico el vínculo entre los dedos y el canto er

automático, y parecía producirse sin ningún esfuerzo consciente.

En contraste, los alumnos más débiles mostraron una comprensión ingenua de cómo transferir la información obtenida de la notación, o auditivamente, en una respuesta musical apropiada. Sus comentarios evidencian la escasa habilidad que tenían para internalizar y coordinar las habilidades musicales, tal como lo evidenciara la tendencia a pensar en símbolos antes que en el sonido. En general, estos sujetos carecían de suficiente comprensión acerca de cómo monitorear y controlar su ejecución y eran incapaces de coordinar los tipos de relaciones musicales necesarios para superar con éxito los problemas hallados al ejecutar en cada una de las mediciones.

Estos resultados son reforzados por los comentarios de Sloboda (1993) acerca de los músicos que están en condiciones de ejecutar una pieza "técnicamente", sin ser capaces de "comprenderla" musicalmente. Importante es que Sloboda halló que durante las etapas iniciales del adiestramiento, los mejores estudiantes dedicaron menos tiempo a la práctica orientada al trabajo formal que sus pares menos hábiles (ver también, McPherson, 1993). Es más probable que los estudiantes mejores informan exploran libremente el medio musical a medida que practican, improvisando y "chapeuceando", actividades que Sloboda (1993) describe como importantes para desarrollar las dimensiones "expresivas" de la habilidad musical; además:

Uno puede suponer que, en conjunto, la práctica orientada hacia el trabajo formal estimula el desarrollo de habilidades técnicas antes que expresivas, mientras que las actividades exploratorias e improvisatorias estimulan el desarrollo expresivo del individuo. Músicos exitosos son aquellos que fueron capaces de alcanzar un equilibrio apropiado entre estos dos tipos de actividad (Sloboda, 1993; p.111).

Finalmente, un hallazgo que nos pone sobre aviso sobre los peligros de una exclusiva concentración en el régimen de ensayo-ejecución, típico de muchos programas instrumentales, lo ha evidenciado Sloboda (1993) al decir que si desde muy temprano se pone el énfasis en el logro y en la experiencia técnica, entonces, la motivación intrínseca quedará inhibida. "En términos sencillos, los niños llegan a preocuparse tanto acerca de lo que otros puedan llegar a pensar sobre sus ejecuciones, que poca atención les queda para permitir que el potencial de la música se involucre profundamente con su estética y sensibilidad emocional. Toda la música se transforma en una fuente de ansiedad" (Sloboda, 1993: p.111).

Basado en estos estudios, parece como que hubiera un creciente cuerpo de evidencia que sugiere que la clave del éxito en la ejecución musical está en el grado que un músico alcanza para aprender a coordinar tanto el oído como la mano, y de ejecutar

en su instrumento la imagen auditiva que se ha formado en su mente. Este es el hilo que aúna cada una de las cinco habilidades y pone en perspectiva el concepto de una aproximación "equilibrada" al aprendizaje instrumental y a la ejecución. Actualmente hay quienes afirman que los maestros pueden estar groseramente subestimando el valor de aprender a tocar de oído e improvisar (Priest, 1989, 1993), y que estas destrezas pueden ser más receptivas para el adiestramiento que la destreza de la lectura a primera vista (Luce, 1958, 1965; McPherson, 1993). Priest cree que la enseñanza que permite la exposición y el adiestramiento de actividades auditivas y creativas conduce a un mayor disfrute y realización, a un mejor nivel de los músicos, incluyendo una habilidad de lectura a primera vista, y un nivel de ejecución más elevado. Un estudio que he realizado en 1994 (McPherson, 1994c) muestra que bien podría existir un importante vínculo entre el nivel de habilidad adquirido en la ejecución por oído e improvisando, y su traspaso a la vida adulta en su participación como músico activo (ver también, Lawrence & Dachinger, 1967). Podría muy bien ser que muchos alumnos potencialmente talentosos se aburrían tocando su instrumento por el hecho de haber pasado todo su entrenamiento musical sin haber tocado jamás sin la notación musical frente a ellos (Schenck, 1989).

Como síntesis de lo anterior, yo propondría que el crecimiento en la ejecución musical puede producirse al menos de cinco maneras distintas. En una escala menor, las cinco habilidades identificadas pueden ser utilizadas para desarrollar estrategias de enseñanza y técnicas de evaluación apropiadas para todos los niveles de enseñanza. Por ejemplo, podrían diseñarse ciclos de aprendizaje que alentaran y abarcaran todas las facetas de la ejecución musical y una variedad de experiencias musicales. Ya hay gran cantidad de publicaciones que incorporan aspectos de esta aproximación a la ejecución y al aprendizaje (ver, por ejemplo, Gordon, 1989; Grunow & Gordon, 1989; Kohut, 1985; Lisk, 1987; Pratt, 1990; Preston, 1994; Priest, 1989; Schenck, 1989; Schleuter, 1984; Shehan-Campbell, 1991). Además, *Stages of Improvisation* (Etapas de Improvisación), de Kratus (1991), y *Pedagogical Model of Instrumental Teaching* (Modelo pedagógico de enseñanza instrumental) de Priest (1989) son otros tantos aportes innovadores y útiles para la bibliografía.

Desde luego que muchos de los aspectos aquí consignados forman parte de filosofías educacionales ya existentes. La aproximación Suzuki, por ejemplo, acentúa la importancia de enseñar de memoria en las primeras etapas del desarrollo y la introducción de la notación musical aparece sólo una vez que el niño haya alcanzado un cierto grado de pericia instrumental (Hermann, 1989; Landers, 1980). En el sistema de Edwin Gordon (1989) los niños aprenden a escu-

char internamente y a ejecutar esquemas tanto 'tonales' como 'rítmicos' antes de aprender a distinguir estos esquemas en la notación. La aplicación práctica de esta aproximación de Grunow y Gordon (1989) a la enseñanza instrumental, está basada en el hecho de que para motivar a los instrumentistas principiantes durante las tempranas etapas pre-notacionales juegan un importante rol la ejecución de oído y la improvisación. Muchos músicos destacados están ahora convencidos de que estos estilos de ejecución pueden ejercer un impacto positivo en el desarrollo de la alfabetización musical, de otras destrezas de ejecución, y de la musicalidad creativa (p.ej., Froseth, 1985; Regelski, 1975). Como ya se explicara, estas pueden muy bien ser un ingrediente esencial para el éxito.

Al aseverar este punto de vista, no estoy sugiriendo que debiera de haber lecciones en las cuales los estudiantes no trabajen predominantemente desde la notación. Sin embargo, yo propondría que uno de los mayores desafíos que enfrentan los docentes de instrumentos es la necesidad de replantearse los estilos de enseñanza que han predominado durante los pasados 100 años. Esto no significa que no debemos alentar a los jóvenes músicos a leer y volverse alfabetos musicales, sino más bien, que debiéramos reconocer que la música es esencialmente una experiencia auditiva y que la mejor educación musical involucra un amplio rango de actividades de ejecución, las cuales actúan para habilitar, fortalecer y facilitar el desarrollo de una amplia variedad de destrezas y comprensiones musicales.

Por supuesto, que cuando se aprende un instrumento musical hay muchas otras destrezas que un músico tendrá que desarrollar. Se podría argumentar que la habilidad para tocar 'expresivamente' y 'musicalmente' también es de vital importancia. Sin embargo, la habilidad para tocar expresivamente y musicalmente es un componente esencial de los cinco métodos de ejecución musical, no solamente de la reproducción de la música desde la notación. Tal como Gellrich (1992), yo argumentaría que la práctica en la creación musical ayuda a mejorar la interpretación, y que los instrumentistas a quienes se enseñó a improvisar son, por lo general, más capaces de expresarse a sí mismos debido a que su ejecución tiene más 'vida'. En situaciones de ejecución son más capaces de superar pasajes que no han dominado completamente, y consecuentemente están en mejores condiciones de recuperarse de los errores o fallas de memoria.

La tradicional forma de ver la música como una profesión especializada tiene algunos inconvenientes, particularmente cuando los docentes permiten que las destrezas manipulativas y técnicas dominen sobre el crecimiento intelectual a través de la disciplina. Lo que estamos viendo en numerosos currículos por todo el mundo es una extensión de esta concepción de incluir mayor énfasis sobre las formas auditivas y

creativas de expresión y donde aprender a tocar un instrumento musical involucra tanto aprender a crear música como a reproducirla.

Sostener y mantener una motivación positiva

Los resultados arriba consignados suministran una evidencia preliminar de los tipos de destrezas que necesitan ser desarrolladas si un estudiante ha de tener éxito en un instrumento. Otra faceta importante para el éxito se refiere a los tipos de fuerzas motivadoras que necesitan ser establecidas y conservadas durante los muchos años de práctica requeridos para adquirir las habilidades necesarias para ejecutar un instrumento.

Para Rogers (1987) motivación "es el patrón de causas que cada alumno juzga como las responsables de sus propios éxitos y fracasos" (Rogers, 1987, p.210). El autor explica que los docentes pueden motivar a sus alumnos si comprenden estos juicios, sus consecuencias y los factores que influyen sobre ellos. La siguiente sección describe algunas de las maneras en que esto puede ser logrado, junto con otras sugerencias relacionadas con la investigación examinada al comienzo de este trabajo.

Para Eccles-Parsons (1983) una manera de fomentar una motivación positiva radica en el diseño de un programa para cada estudiante que saque ventaja de las metas individuales, los intereses, y las propias percepciones. En su opinión, el hecho de que la conducta y la motivación estén afectadas por tantas variables puede proveer al maestro creativo de múltiples puntos de acceso para estimular la motivación de sus estudiantes a aprender y estudiar música. Primero, la interacción social es extremadamente importante. Si se supone que la mayoría de los niños más bien jugarían con sus amigos antes que practicar música solos, será razonable preguntar "¿Por qué no enseñarles grupalmente a fin de que el aprendizaje de la música sea un evento social?" Si las aproximaciones de aprendizaje cooperativo son para enriquecer la enseñanza, entonces los educadores musicales deben encontrar maneras de estimular la cooperación, usando como recurso la enseñanza de los mismos pares involucrando a los padres, organizando práctica grupales (tales como ensayos por secciones) y alertando a los estudiantes a trabajar junto constructivamente por su cuenta.

A los estudiantes suele gustarles aquello con lo que están más familiarizados. Consecuentemente cualquier cosa que un maestro pueda hacer para incrementar la familiaridad del niño con una pieza musical antes de empezar realmente a aprender ayudará a incrementar su interés intrínseco en esa pieza, y lo motivará a aprenderla (Eccles-Parson 1983). Conceder a los estudiantes alguna oportunidad de seleccionar el material a ser estudiado, pued

más adelante, establecer su sentido de la maestría y la confianza en su propio talento. La investigación muestra que si se incrementa en un estudiante la posibilidad de elegir qué trabajar y qué métodos emplear puede aumentar su compromiso con la tarea. Inclusive, permitiendo a los estudiantes la oportunidad de elegir el orden en el cual habrán de completar una tarea asignada puede tener un efecto positivo sobre el compromiso con la tarea. Los maestros de música deberían esforzarse en ofrecer a los estudiantes verdaderas opciones entre los mejores materiales y métodos posibles. Cuando un niño está siempre aprendiendo piezas seleccionadas por el maestro podrá tener la sensación de que está aprendiendo estas piezas para satisfacer al maestro más que porque él mismo desea aprenderlas. Concediendo alguna posible elección en relación con el tipo de piezas que el niño desea aprender ayuda a crear en él la sensación de que está controlando su aprendizaje y es un activo participante en el proceso de aprendizaje. Este tipo de compromiso con la tarea estimula a un estudiante a percibir que el aprendizaje de las obras es un fin en sí mismo. Si, además, el maestro estimula a un estudiante a fijar niveles realistas, entonces, lo más probable es que ese estudiante sienta satisfacción cuando alcance esos niveles.

Una de las cualidades más importantes que distinguen a un maestro eficaz es el entusiasmo. La manera como un maestro siente respecto a la materia a enseñar y la impresión que el maestro transmite a un estudiante sobre su ritmo de progreso pueden influir en hasta qué punto un estudiante completa una tarea. Asimismo, centralizarse en la ejecución de un estudiante probablemente induzca a una motivación más positiva que centralizarse en el estudiante. La relación del maestro "atento y concentrado en la tarea" con la intensidad y la enseñanza efectiva de la música fue estudiada por Madsen y Geringer (1989). Estos autores sugieren que cuando una "clase entera está centralizada principalmente en el docente tal como en una ejecución grupal, entonces el enfoque debe tener sustancia tanto en la asignatura como en su transmisión. Dicho de otra manera, al parecer es el entusiasmo, el conocimiento y un buen sentido de la oportunidad" (p.92).

Schunk (1987) apoya el uso de la enseñanza de los pares para poder intensificar las actitudes y las capacidades de percepción del niño. Para un niño que haya experimentado dificultades previas, ansiedad o dudas personales, se puede aumentar la autoestima cuando se utiliza, como modelo, a otro niño con menores logros pero que adquirió tales destrezas.

Corno y Mandinach (1983) además enfatizan la importancia de la autoconfianza expresando que "la fuerza del convencimiento en las propias habilidades para la ejecución es una influencia fundamental en la conducta para desafiar situaciones, tanto más que los

incentivos a la tarea o las destrezas personales" (p.91). Además, los intentos iniciales y la persistencia de un estudiante ante la tarea están a menudo determinadas por la autoconfianza percibida.

Rogers (1987) explica que los cambios en el desarrollo también ocurren en la evaluación que un estudiante hace del esfuerzo y de la habilidad. Cuatro son las etapas que definen un desplazamiento del esfuerzo, el resultado y la habilidad que apenas se distinguen hacia una visión madura que distingue a la habilidad como una capacidad. Para el estudiante en el último nivel, la habilidad se percibe como una característica estable y fija que limita el logro pese a cualquier esfuerzo realizado. El orgullo de un estudiante por el éxito o la vergüenza por el fracaso depende ampliamente de su propia percepción de su habilidad (Covington, 1984). Covington (1984) sugiere que las estrategias de enseñanza necesitan "desplazarse de una dependencia habilidad-afecto a una valoración basada en el esfuerzo para que el orgullo personal por el éxito pase a depender en mayor grado en el consumo de esfuerzo, y la auto crítica por el fracaso esté relacionada con atribuciones de un esfuerzo insuficiente o inapropiado" (p.99).

Esta investigación tiene importantes implicancias para los docentes de música. A medida que un niño pasa a través de las diferentes etapas del desarrollo se dará cuenta cada vez más cómo han ejecutado sus pares, porque la ejecución de sus pares determina el grado de dificultad de una tarea, y el grado de éxito demostrado por un individuo. En semejante entorno el niño trata de evitar la conclusión de que el error se debe a una falta de habilidad y por lo tanto podrá tratar de evitar en lo posible el error. Tanto Asmus (1989) como Eccles-Parsons (1983) refuerzan este punto de vista cuando ponen el acento en la importancia, desde una perspectiva de la enseñanza, de alentar a los estudiantes a considerar el esfuerzo como la principal razón de su éxito o fracaso en música. Según Eccles-Parsons (1983), "la motivación continua depende de lo convencido que uno está de que puede mejorar" (p.38). Por lo tanto, es importante que los estudiantes creen que los medios para progresar están bajo su control y que, de hecho, pueden continuar mejorando. Los docentes deben tratar de alentar a los estudiantes a desarrollar atributos que promuevan una continua competencia en música. Enfocando la atención de los estudiantes en su propio progreso y señalando ejemplos de progreso en otros niños pueden ser maneras en que un maestro logre estimular a los estudiantes a continuar practicando.

Para muchos estudiantes, el desempeño pobre persistente en los concursos musicales, exámenes, festivales, o incluso en las clases, va a tener efectos negativos en su motivación. Incluso pueden ser causa de que el estudiante abandone el estudio del instrumento. Desgraciadamente, en la educación musical

hay una tendencia a colocar a los ejecutantes de elite y a los regulares en la misma línea, esperando además que ambos alcancen los mismos resultados. Esta es probablemente una de las razones por las que tantos estudiantes abandonan el estudio de un instrumento.

Finalmente, otro estudio que tiene implicancias para el docente de música fue emprendido por Covington y Beery (1976). Estos autores distinguen entre elogio y estímulo y sugieren que el elogio puede ser a veces coercitivo en su naturaleza (similar a un soborno) porque se centraliza en el estudiante más que en lo que el estudiante está haciendo. En cambio, el estímulo expresa satisfacción por lo que el estudiante está aprendiendo y logrando, y por lo tanto se centraliza en la tarea. En este sentido el elogio puede inducir a involucrar el ego, mientras que el estímulo alienta a involucrarse en la tarea. Las implicancias de este estudio son particularmente relevantes para la educación musical. Los docentes de música deberían tratar siempre de que su estímulo sea sincero y la crítica constructiva a fin de fortalecer en sus alumnos la confianza en su propio potencial.

Coda

La investigación arriba citada tiene implicancias para la enseñanza instrumental que abarcan desde una re-evaluación de las prácticas de enseñanza restringidas al refinamiento del repertorio para la ejecución y la técnica, hasta la guía en los estilos auditivos y creativos de la ejecución y las estrategias mentales que, de acuerdo a lo que sugieren los estudios, pueden ejercer una influencia positiva en el desarrollo de una habilidad para ejecutar. Esto implica una re-evaluación del énfasis tradicionalmente puesto en la reproducción de la música con exclusión de otros estilos de ejecución. Actividades auditivas y creativas, tales como la práctica mental de la música alejada de un instrumento, y tocar música de oído, de memoria e improvisando, bien pueden ser más importantes para el desarrollo musical de lo que antes comúnmente se suponía.

La bibliografía antes citada también demuestra la importancia de tratar de comprender cómo piensa un estudiante sobre sí mismo, la tarea y su desempeño, a fin de establecer y mantener un entorno de aprendizaje estimulante y desafiante. Proveer una enseñanza que sea equilibrada, abarcativa y progresiva, significa, entonces, que los docentes tendrán en cuenta estos procesos y también la necesidad de desarrollar una variedad más amplia de habilidades musicales que la mera agilidad técnica y la habilidad para leer y tocar música a partir de la notación.

Referencias

- Aranosian, C. M. (1981-2). Musical creativity: The stream of consciousness in composition, improvisation, and education. *Imagination, Cognition and Personality*, 1(1), 67-88.
- Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Asmus, E. P. (1987). The effects of grade level and motivation level on high school students' beliefs of the causes for their success in music. Paper presented at the *Southwestern Music Education Symposium*. University of Georgia, Georgia. Cited in Asmus (1989). The effects of music teachers on students' motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Asmus, E. P. (1989). The effects of music teachers on students' motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Covington, M. V. (1984). The motive of self-worth. In Ames & Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation, Volume 1*, (pp. 78-114). Orlando, Florida: Academic Press.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108.
- Covington, M. V., & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Eccles-Parsons, J. (1983). Children's motivation to study music. In *Motivation and creativity: National symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music*. (pp. 31-40). Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Froseth, J. O. (1985). *A longitudinal study of the relationship of melodic ear-to-hand coordination and selected indices of musical achievement at the University of Michigan School of Music*. Research presented to the Dean and Executive Committee of the School of Music: University of Michigan, Ann Arbor.
- Gellrich, M. (1992). Instrumental practice in the 18th and 19th centuries. In T. Murao (Ed.), *Proceedings of the 14th ISME research seminar, Nagoya, Japan*. (pp. 283-298). Nagoya International Center.
- Gellrich, M., & Parncutt, R. (1998). Piano technique and fingering in the eighteenth and nineteenth centuries: Bringing a forgotten method back to life. *British Journal of Music Education*, 15(1), 5-23.
- Gordon, E. E. (1989). *Learning sequences in music*. Chicago: GIA Publications.
- Grunow, R. F., Gordon, E. E. (1989). *Jump right in: The instrumental series*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Hermann, E. (1981). *Shinichi Suzuki: The man and his philosophy*. Athens, Ohio: Ability Development Books.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35-40.
- Landers, R. (1980). *The talent education school of Shinichi Suzuki: An analysis*. Athens, Ohio: Ability Development

- Lawrence, S., & Dachinger, N. (1967). Factors relating to carryover of music training into adult life. *Journal of Research in Music Education*, 15, 23-31.
- Lisk, E. S. (1987). *The creative director: Alternative rehearsal techniques*. Oswego, New York: E.S. Lisk Publishing.
- Luce, J. R. (1958). *Sight-reading and ear playing abilities related to the training and backgrounds of instrumental music students*. Doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Luce, J. R. (1965). Sight-reading and ear playing abilities as related to instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, XIII(2), 101-109.
- Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (1989). The relationship of teacher "on-task" to intensity and effective music teaching. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 87-94.
- McPherson, G. E. (1993). *Factors and abilities influencing the development of visual, aural and creative performance skills in music and their educational implications*. Doctor of Philosophy, University of Sydney, Australia. UMI Order No. AAD 93-17278.
- McPherson, G. E. (1994a). Factors and abilities influencing sight-reading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231.
- McPherson, G. E. (1994b). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 119, 11-20.
- McPherson, G. E. (1994c). Improvisation: Past, present and future. (pp. 154-162). In H. Lees (Ed.), *Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education*, held in Tampa, Florida, USA.
- McPherson, G. E. (1995a). The assessment of musical performance: Development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23(2), 142-161.
- McPherson, G. E. (1995b). Redefining the teaching of musical performance. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI (2), 42-50.
- McPherson, G. E. (1996a). Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 127, 115-121.
- McPherson, G. E. (1996b). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 64-71.
- McPherson, G. E., Bailey, M., & K. L. (1997). Path analysis of a model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 103-129.
- Pratt, G. (1990). *Aural awareness: Principles and practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Priest, P. (1989). Playing by ear: Its nature and application to instrumental learning. *British Journal of Music Education*, 6 (2), 173-191.
- Preston, H. (1994). Listening, appraising and composing: Case studies in music. *British Journal of Music Education*, 11(1), 15-55.
- Priest, P. (1993). Putting listening first: A case of priorities. *British Journal of Music Education*, 10 (2), 103-110.
- Regelski, T. A. (1975). *Principles and problems of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rogers, C. G. (1987). Attribution theory and motivation in school. In N. Hastings & J. Schwieso (Ed.), *New directions in educational psychology: 2: Behaviour and motivation in the classroom*. (pp. 195-212). New York: Farmer Press.
- Rooke, M. (1991). Constructive creations. *British Journal of Music Education*, 8, 219-244.
- Schenck, R. (1989). Above all, learning an instrument must be fun! *British Journal of Music Education*, 6(1), 3-35.
- Schleuter, S. L. (1996). *A sound approach to teaching instrumentalists: Application of content and learning sequences*. New York: Schirmer Books.
- Schunk, D. H., (1987). Self-efficacy and motivated learning. In N. Hastings & J. Schwieso (Ed.), *New directions in educational psychology: 2. Behaviour and motivation in the classroom*. (pp. 233-251). New York: Falmer Press.
- Shehan-Campbell, P. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Sloboda, J. A. (1993). Musical ability. (106-118). In K. Ackrill (Ed.), *Ciba Foundation Symposium 178: The origins and development of high ability*. Chichester: Wiley.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of expert musical performance. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Sloboda, J., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. (171-187). In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.



BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVO-MUSICAL
del
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN MUSICAL (CIEM)
del Collegium Musicum de Buenos Aires
incluye los sumarios de sus ediciones en
la base de datos Latbook (libros y revistas)

Disponible en INTERNET
en la siguiente dirección:
<http://www.latbook.com>